

www.psychology.org.il
פסיכואקטואליה

אפריל
2010

פסיכותרפיה אחרת

6 היחסים בין פסיכולוגיה לבין אימון: לקראת פסיכולוגיה חדשה
ליסה גרוסמן

14 "פינת חי טיפולית" לילדים חולי סרטן כמסייעת לחוסן הנפשי של ילדים
ומשפחותיהם בהתמודדות עם מחלת הסרטן – מחקר מעקב
בלה גילוץ

20 היער הקסום והחול המרפא: טבע תרפיה עם אנשים המתמודדים עם קושי
נפשי ומגבלה פסיכיאטרית
רון ברגר ומאיה טיירי

26 שימוש בשיטת החוויה הגופנית SE (Somatic Experiencing) בטיפול
פסיכולוגי
נעמה איגרא

תוכן עניינים

52	הנחיות מעשיות ליישום מבחני יושרה תעסוקתיים סול פיין	3	דבר המערכת יוכי בן-נון, צילה טנא, נחמה רפאלי, איריס ברנט, שרית ארנון לרנר
58	פינת הייעוץ המשפטי חיוב בן הזוג בעת פרידה או גירושין במתן טיפול וסיוע פסיכולוגי לילדים עו"ד ברוך אברהמי, יועץ משפטי להפ"י	4	חדשות הפ"י והחטיבות היחסים בין פסיכולוגיה לבין אימון: לקראת פסיכולוגיה חדשה ליסה גרוסמן
59	פינת ייעוץ מס רו"ח אריה דן, רו"ח של הפ"י	6	היער הקסום והחול המרפא: טבע תרפיה עם אנשים המתמודדים עם קושי נפשי ומגבלה פסיכיאטרית רוני ברגר ומאיה טיירי
60	ספרים, רבתי, ספרים יוכי בן-נון	14	שימוש בשיטת החוויה הגופנית (Somatic SE Experiencing) בטיפול פסיכולוגי נעמה איגרא
62	משולחנה של ועדת האתיקה פינת הפרופיל האישי נינה סולימן, ראש ענף מערך מדעי ההתנהגות, שירות בתי הסוהר שרית ארנון לרנר	20	אבחון וייעוץ תעסוקתי ללקויי-שמיעה תרצה רובינשטוק וחמדה לוי
64	לזכרם של חברים לזכרה של דינה קזורר ז"ל	26	מקומו של הפירוש בעבודה הפסיכואנליטית עם ילדים – האם הוא נחוץ? אבי שרוף
63	מן האקדמיה עורכת: איריס ברנט	30	קבוצת "עץ החיים" בשדרות: עבודה נרטיבית-קבוצתית עם טראומה בחיי ילדים רחל פוגל, טלי גוגול אוסטרובסקי ואיה שמידט
66		42	

פסיכו-אקטואליה

רבעון הסדרות הפסיכולוגים

טל: 03-5239393 פקס: 03-5230763

ת"ד: 11497 תל-אביב 61114

דוא"ל: psycho@zahav.net.il

חברי המערכת:

יוכי בן-נון:

טלפון עבודה: 09-7472745, בית: 09-7718307

דוא"ל: jbenun@netvision.net.il

צילה טנא:

טלפון נייד: 054-7933195, טלפקס: 09-9566711

דוא"ל: tene_a@macam.ac.il

נחמה רפאלי:

טלפון נייד: 054-3976394

דוא"ל: nechamaraph@gmail.com

איריס ברנט:

טלפון נייד: 054-6876801

דוא"ל: berenti@012.net.il

שרית ארנון-לרנר:

טלפון נייד: 050-7446484

דוא"ל: sarit.arnon@gmail.com

דבר המערכת

שלום חברים,

חודש של חגים מאחורינו: פסח ויום העצמאות, שניהם מסמלי החירות המובהקים שלנו, שניהם חגי אביב, המתאפיינים בטיולי משפחות, בשהות בטבע, ביציאה מן השגרה. במתכוון או שלא במתכוון מעט מן החומרים האלה התגלגל גם לתכניה של החוברת שלפניכם. הנושא המרכזי של גיליון אפריל עוסק ב"פסיכותרפיה אחרת" – טיפולים פסיכולוגיים שאינם נמנים עם ה-MAIN STREAM: טבעתרפיה וטיפול בעזרת בעלי-חיים.

נוסף על כך תמצאו, כמובן, עוד מאמרים, כמו גם את הפינות הקבועות שלנו. בגיליון זה, תגלו גם פינה חדשה, פרי יוזמתה של שרית ארנון-לרנר – פינת הפרופיל האישי. פינה זו תחשוף בכל אחת מהחוברות הבאות, פסיכולוג בעל תפקיד מעניין, על-מנת שנוכל להרחיב את היכרותנו עם הקהילה שלנו ועם תפקידים מיוחדים שהמקצוע שלנו מאייש. נשמח לשמוע מה דעתכם, ולקבל מכם הצעות לפינות הבאות.

בברכת אביב נעים!

המערכת

יוכי בן-נון ♦ צילה טנא ♦ נחמה רפאלי ♦ שרית ארנון-לרנר ♦ איריס ברנט



יום עיון בנושא פסיכולוגיה של ההורות: סוגיות עיוניות והשלכות יישומיות:

הפ"י העלתה בחודש מרץ 2010 יום עיון באוניברסיטת תל-אביב בשיתוף המועצה הציבורית להורים בישראל, יום העיון שם את נושא ההורים במרכז. ההורות כזהות מתגבשת וההורים כדמויות המפתח המשפיעות ואחריות על גידול הילדים. יום זה מבטא את פועלינו למען נושא ההורים ברמה הציבורית והאקדמית. ביטאנו את תפיסתנו כי בשיח הטיפולי והציבורי אנו צריכים לתת מקום לקולם של ההורים בהתמודדות עם גידול הילד. לצד הידע הפסיכולוגי שאנו מעניקים להורים ולמערכות השונות המטפלות בילד, אנו רוצים להעצים את חשיבות הידע ההורי, החשיבות בטיפול פסיכולוגי ומערכתי קונסטרוקטיבי, הרגיש לתרבותם הספציפית של ההורים, לערכיהם, ציפיותיהם, תפיסתם ואמונתם בגידול ילדיהם. קידמנו שיח מקצועי של פסיכולוגיה בגובה העיניים עם ההורה, שרואה בהורה ישות בפני עצמה שחשובה ביותר לקידום רווחתו של הילד ושותפה עם המטפלים השונים בטיפול בילד.

בהלימה לרעיונות אלה התחלנו את יום העיון בהרצאתה המלומדת של פרופ' עפרה מייזלס על הפרדיגמות שהיו נהוגות עד היום בחקר ההורות, לאחר מכן שמענו ארבעה הורים מדברים על חווית ההורות והמפגש שלהם עם הפסיכולוג, על ציפיותיהם מאתנו וחווית ההורה בטיפול הפסיכולוגי. את ההורים ייצגו שתי אמהות – אימא וראש המועצה הציבורית להורות בישראל, עו"ד פנינה צ'צ'יק, אימא ועיתונאית, גב' מלי גרין, וגם שני אבות: מר אורי שפירא, מפעיל האתר סבא-סבתא, ומר אורן מלברגר, ראש עמותת לה"ב. לאחר מכן הוצגו חמש גישות עכשוויות של טיפול בהורים וילדים: הגישה הנרטיבית – הוצגה על-ידי גב' יעל גרשוני, הגישה הדיאדית – הוצגה על-ידי גב' חיותה קפלן, הגישה האינטר-סובייקטיבית – הוצגה על-ידי ד"ר איתן לבוב, הגישה של סמכות הורית – הוצגה על-ידי עידן עמיאל. לאחר מכן, נתנו במה לגישה של הנחיית הורים שהוצגה על-ידי גב' רינה כהן, ראש מדור הורים בשפ"י. נתינת במה זו מבטאת את הדיאלוג שאנו רוצים לפתח כאיגוד מקצועי עם גופים שונים שעוסקים בחינוך הורים. לבסוף, היטיבה לסכם ולפרוש תמונה רציפה של עבר-הווה-עתיד של תפישות בפסיכולוגיה של ההורות, גב' רעיה אבימאיר-פת שהדגישה את הנחיית בהמשך העלאת נושא ההורים והציגה את הקונטקסט התרבותי המשתנה של תפישת האמהות לכיוון של אמהות כזהות אחת מבין הזהויות של האדם כאדם בפני עצמו. המאמרים האקדמיים שהוצגו ביום העיון יפורסמו כקובץ במגזין "פסיכואקטואליה".

(סקרה וסיכמה: איריס ברנט, יו"ר צוות הפ"י בנושא ההורות)

הרפורמה בבריאות הנפש

נייר עמדה מטעם הפ"י נשלח לסגן שר הבריאות, חה"כ הרב יעקב ליצמן, ובו פורטו עיקרי הסתייגויותינו מהרפורמה הביטוחית המוצעת, שמשמעה העברת האחריות הביטוחית לקופות החולים. הובע חשש שקופות החולים תפעלנה על-פי שיקולים כלכליים ולא על-פי שיקולים מקצועיים. על-פי הרפורמה המוצעת, הזכאות לטיפול תוגבל רק לבעלי אבחנה פסיכיאטרית, תיווצר מדיקליזציה של התחום ואיכות הטיפול תרד, משום שסל השירותים המוצע הוא מצומק ואינו הולם את הצרכים האמיתיים. מערך העבודה הרב-צוותי והרב-מקצועי לא יישמר. ועיקר הפגיעה תהיה באוכלוסייה החלשה שידה אינה משגת לממן טיפול פרטי. סגירת התחנות לבריאות הנפש תפגע גם במערך ההכשרה של פסיכולוגים.

חוק זכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות על-תיכוניים

בהמשך לפעילות הוועדה לתיקון תקנות לחוק זה בראשותה של ד"ר ליאורה מרידור, הוחלט על הקמת ועדה בראשות פרופ' מלכה מרגלית. ועדה זו תעסוק בנושא ההכשרה והרישוי של מאבחן לקויות למידה. ראובנה שלהבת תייצג את הפ"י בוועדה זו.

סעיף 9 ב' לחוק הפסיכולוגים

התקיים דיון בנושא בישיבת הוועד המרכזי על סעיף זה ומשמעותו, במטרה להציג את העמדות השונות של חברי הוועד. הדיון היה מכובד והוחלט כי נמשיך בכך ברוח טובה.

שינוי תקנון הפ"י

הוועד המרכזי שם לו למטרה לערוך שינויים בתקנון הפ"י ולהתאימו לצרכים המשתנים. ד"ר יזהר אילון ודוריה לנגלבן-כהן אחראים לכך בסיוע היועץ המשפטי.

המפגשים הבאים של החוג העל-חטיבתי לפסיכולוגיה, משפט ואתיקה – תש"ע

יום שישי 28/5/2010

09:00: פסיכולוגיה ומשטרה – הילכו שניהם יחדיו? - ד"ר ישראל אורן
10:30: דילמות בעבודה עם ילדים נפגעי תקיפה מינית/בעלי סיכון גבוה – מר נדב ויינטראוב

יום שישי 25.6.2010

09:00: הערכת מסוגלות הורית של נכים – ד"ר גבי וייל
10:30: ממצאי מחקר שאלון תפקודי הורות – ד"ר דוד יגיל

פרטים לגבי ההרשמה אפשר למצוא בלוח האירועים באתר: www.psychology.org.il, או לפנות למזכירות הפ"י.

החטיבה הרפואית

בחודש ינואר נפתח המרכז לפסיכולוגיה רפואית בביה"ח "וולפסון", והוא צובר תאוצה. הנהלת בית החולים והצוות הרפואי קיבלו את המרכז בזרועות פתוחות.

הוועד עוסק נמרצות בשילובם של פסיכולוגים רפואיים בקופות החולים ובמציאת מקומות התמחות

החטיבה התפתחותית

ההרשמה לכנס החטיבה ההתפתחותית – קיץ 2010 בעיצומה. הכנס יתקיים בימים שלישי עד חמישי 10/6/10-10/3/6 בנווה אילן ויעסוק בנושא: "החבוי בקפלי המוח המתפתח" – מוח, התפתחות והתנהגות. חוברת הכנס מצויה באתר הפ":
www.psychology.org.i

החטיבה החברתית-תעסוקתית-ארגונית

במהלך חודש פברואר התקיים כנס החטיבה בערד, בנושא מילים ולא מילים-השפה בעבודת הפסיכולוג. את הכנס פתחה הרצאתו המרתקת של הסופר עמוס עוז על ספרו 'אהבה וחושך'. הפסיכולוגים נהנו ממגוון סדנאות בהנחיית מנחים ותיקים וחדשים בכנסי החטיבה, לצד פעילויות חברתיות- כגון תיאטרון 'פלויבק', הפעלה מוזיקלית חווייתית וטיול למוזיאון הזכוכית בערד.

מתמחי החטיבה מוזמנים לפנות בשאלות לנציגת המתמחים בוועד החטיבה, טלי מורד tal2.morad@gmail.com עד חודש יולי. (לכשיהיה מחליף/ה נפרסם פרטים).

החטיבה הקלינית

הכנס השנתי של הפסיכולוגים הקליניים יתקיים בגנוסר בתאריכים 10/6/10-13/6/10 ויעסוק בנושא: "רגעי האמת רגעי החדס" – על הזמני והקבוע, הרגעי והנצחי בפסיכותרפיה, טיפול והדרכה.

החברים מוזמנים לעדכן אותנו ולמסור מידע לגבי אירועים מעניינים הרלבנטיים לקהילת הפסיכולוגים.



היחסים בין פסיכולוגיה לבין אימון: לקראת פסיכולוגיה חדשה

ליסה גרוסמן, פסיכולוגית חינוכית ומאמנת אישית

פגשתי לראשונה את עולם האימון לפני 15 שנה, בעודי עובדת בשירות הפסיכולוגי-חינוכי. האנרגטיות והאקלקטיות של הגישה האימונית דיברו אלי. התחלתי לשלב טכניקות, מתוך ארגז הכלים של עולם האימון האישי, בעבודתי. לא ידעתי אז, שאהפוך את ארגז הכלים לייעוד – הן כפילוסופיה טיפולית והן כדרך חיים. ב-25 השנים האחרונות, שיטת האימון האישי מהווה אופציה לטיפול פסיכולוגי, עבור אנשים שרוצים להשתנות ולצמוח. ההצלחה של שיטת זו הינה ביכולתה לשרת אנשים שרוצים לא רק להעלים סימפטומים, אלא גם להגיע לתפקוד מקסימאלי ומיטבי.

האם ניתן להציל את הנישואין האלו?

המאבק המתקיים בין עולם האימון לעולם הפסיכותרפיה הוא עמוק, ממושך ומתקיים מאחורי הקלעים באופן תמידי. קיימת נטייה של תרפיסטים להטיל ספק במקצועיות של מאמנים וביעילות של אימון לאורך זמן, כמו גם נטייה של מאמנים לתפוס תרפיסטים כבעלי גישות מיושנות וטיפולים שאינם רלוונטיים לאדם המודרני. אימון מכונה על-ידי אנשי מקצוע רבים בעולם כמקצוע "פרוץ", בו כל אדם בעל מעט ניסיון ומעט שעות לימוד, יכול להדפיס כרטיס ביקור ולגבות מחיר של מטפל בעל 10 שנות ניסיון (Grant & O'Hara, 2006). לפיכך, ההתפרצות של שיטה זו עלולה להרתיע אנשים שהשקיעו את רוב שנות חייהם בלימודים ובהתמחות.

מנקודת מבטי האישי כפסיכולוגית שמשמשת שנים רבות גם בכלים של אימון אישי, חשוב שפסיכולוגים יבינו כי שיטת האימון אינה אופנה חולפת – היא קיימת, מתפתחת, ומושכת פסיכולוגים רבים לתוך שורותיה. לפי Williams and Davis (2007), מחברי הספר "Therapist as Life Coach", יותר מ-20% מהפסיכותרפיסטים היום בארה"ב משלבים כלים של אימון אישי עם טיפול, מכיוון שהם מוצאים באימון השלמה לטיפול.

מהו אימון אישי?

אימון הינו תופעה של המאה ה-21, אך שורשיו קיימים זה זמן רב. אפלטון היה הראשון להציג את כוחו של האימון. בדיאלוג "MENO" הוא מסביר כיצד ניתן ללמד עבד תיאוריות מתמטיות מורכבות, בדרך של שאילתות ותשאול

מטרתי במאמר זה, היא להבהיר את נקודות המפגש בין פסיכולוגיה ואימון ולהראות כיצד הם משלימים אחד את השני. על מנת לעשות זאת, אסקור את מקורות האימון, אדגיש את הדמיון והשוני בין אימון לבין טיפול פסיכולוגי, ואציג את הצמיחה של דיסציפלינות חדשות המשלבות בין טיפול פסיכולוגי ואימון אישי. אני רואה חשיבות רבה בחקירה מעמיקה של תכני האימון ובסקירת האפשרויות העומדות בפני פסיכולוגים שרוצים ליהנות משני העולמות. לדעתי סקירה זו, תוכל לעזור לתרפיסטים מתחומים טיפוליים שונים, להבין כיצד ניתן לשלב את יתרונות האימון עם שיטות טיפול אחרות, מבלי לפגוע בייחודיות של הגישות הטיפוליות הללו.

אתחיל עם תיאור הסיטואציה הבאה: "דר' תרפיה" ו"גב' אימון", מגיעים למשרד לייעוץ נישואין. המפגש ביניהם יוצר זיקוקים. דר' תרפיה מבקר את הגישה הבלתי פורמאלית ואת השכלת ה'בין לילה' של גב' אימון. גב' אימון מתלוננת על הגישה הפורמאלית הקשיחה של דר' תרפיה ועל נטייתו לראות פסיכופתולוגיה בכל מקום. אחר כך, צצים ועולים הנושאים העמוקים יותר. דר' תרפיה מתנגד לאורח החיים הקליל יותר של גב' אימון: אימון באמצעות הטלפון, מפגשים בבתי קפה וזרימה כספית המעוררים תמיהה וקנאה גם יחד. גב' אימון מסתירה תחושת נחיתות ומפחדת שאולי נטלה על עצמה יותר מדי עם חלק מלקוחותיה. כמו כן גב' אימון תוהה אם לא חסר לה ידע נוסף שיעלה אצלה את רמת המקצועיות (Skibbins, 2007).

עוצמתי (Plato, 1981, c1956). מאמן ("Coach") לאורך שנים היה מדריך רוחני (Mentor), המלווה את תלמידיו בתהליך של גילוי, רפלקציה, וניתוח באמצעות דיאלוג אימוני. שורשיו הפסיכולוגיים של אימון מוזנים ממספר מקורות (Palmer & Whybrow, 2007). ראשית כל, מאפייני האימון ניכרים באורינטציה של Adler (1927) כמחנך אישי ובעידוד של Jung (1933) את לקוחותיו לערוך בקרה אחר חייהם ("life reviews"). Maslow (1954) מהווה דוגמה חשובה נוספת, בהתייחס לסולם הצרכים שלו ולשימוש במושגים כגון "אנשים בעלי מימוש עצמי", "Being", ו"Becoming" אובהתייחסות לחקר האישיות הבריאה של אנשים, אותם כינה "מממשים עצמאיים", המחפשים צמיחה פסיכולוגית והשגת הפוטנציאל האנושי. התורם העיקרי לפילוסופיה ולפסיכולוגיה של אימון הינו Rogers (1951), אשר הציע כי אנשים מונעים באופן טבעי על-ידי נטייה להגשים את עצמם. בעקבות כך, שיטת האימון האישי אימצה את הנחת היסוד של Rogers, שטבע האדם הוא לפעול מתוך מוטיבציה להתפתח לעצמי הטוב ביותר.

ניתן לומר כי אימון כמקצוע ולא כשיטת טיפול, צמח מעולמות העסקיים והספורט. הספר הראשון שעסק באימון הוא "The Inner Game of Tennis: The Classic Guide to the 'Mental Side of Peak Performance" של Gallwey, המושג "משחק פנימי" הוגדר על ידיו כדרך לעזור לאנשים להשיג מצוינות בכל תחום, החל מספורט ועד לניהול בעולם העסקים. הוא השתמש במשחק הטניס, כמטאפורה לחיים והחל לפתוח סדנאות בשם "סדנאות המשחק הפנימי"

אימון התפתח מתוך עולמות העסקים והספורט. המושג "משחק פנימי" הוגדר על-ידי Gallwey כדרך לעזור לאנשים להשיג מצוינות בכל תחום, החל מספורט ועד לניהול בעולם העסקים. הוא השתמש במשחק הטניס, כמטאפורה לחיים והחל לפתוח סדנאות בשם "סדנאות המשחק הפנימי"

Gallwey הציע לספורטאים, להיעזר בטכניקות כגון דמיון עצמי ודיבור חיובי, לחיזוק העולם הפנימי ולשיפור המשחק החיצוני. הוא השתמש במשחק הטניס, כמטאפורה לחיים והחל לפתוח סדנאות בשם "סדנאות המשחק הפנימי" שמשכו מנהלים בכירים מכל העולם. תלמידו



של גישה זו, אשר לפיה "מה שעובד, הוא מה שחשוב". הגישה האנטי-אינטלקטואלית של ה-HPM העניקה למי שהגו את רעיון האימון לגיטימציה, לאמץ טכניקות ממקורות רבים ומבלי שיצטרכו לדאוג לגבי הוכחה אמפירית מדעית (Palmer & Whybrow, 2007). זו הייתה לפי Spence הסיבה שגם הובילה לדעיכתה של HPM – היעדר מחקר שיצר Evidence-Base אמין למודלים עליהם התבססה התנועה.

השרביט של פיתוח הרעיון של אימון אישי, עבר מידיהם של מאמנים עסקיים לשני חלוצי שיטת האימון האישי לחיים: Leonard – יועץ כלכלי ומייסד "Coach University", ו-Whitworth – מייסדת The Coaches Training Institute (Skibbins, 2007). שניהם פתחו בתי-ספר לאימון ראשונים ב-1992 ומאז לימודי אימון מגיעים לאלפי אנשים בכל העולם ללא תנאים מקדימים. Leonard, שילב טכניקות הומניסטיות עם כישורי הקשבה הוג'ריאניות לשיטה המשלבת תשאול, ייעוץ, קביעת מטרות ואחריות מעשית. Whitworth, שיתפה פעולה עם אחד מלקוחותיה, Kimsey-House, היא מנהלת חשבונות והוא שחקן, ביצירת הבסיס התיאורטי לאימון אישי קו-אקטיבי, ועימו הספר "אימון קו-אקטיבי" המשרת כתיב"ך של הגישה האימונית.

ניתן לראות את ההתפתחות של אימון כמקצוע בשנים האחרונות כמטאורית. בתקופה בו מימוש הפוטנציאל האישי

Whitmore (1992) כתב את הספר הראשון על אימון כמקצוע, עם מיקוד באימון עסקי. תרומה נוספת לאימון התקבלה מתנועת ה-Human Potential Movement (HPM) שצמחה מתוך התהפוכות הסוציולוגיות, הפוליטיות והפילוסופיות אשר התרחשו בשנות ה-60 של המאה הקודמת. Spence (2006)

אימון התפתח מתוך עולמות העסקים והספורט. המושג "משחק פנימי" הוגדר על-ידי Gallwey כדרך לעזור לאנשים להשיג מצוינות בכל תחום, החל מספורט ועד לניהול בעולם העסקים. הוא השתמש במשחק הטניס, כמטאפורה לחיים והחל לפתוח סדנאות בשם "סדנאות המשחק הפנימי"

נחשב לערך עליון, לא מפתיע שנולדה תעשייה משגשגת מסביב למטרה של השגת יעדים למטרת העצמה אישית, היוצרת שוק גלובלי בעל ערך של שני ביליון דולרים בשנה (Kauffman, 2006).

ציין כי תנועת ה-HPM, שהתבססה על גישות של פסיכולוגיה אקסיסטנציאלית ואקלקטית, עודדה אנשים להתנסות במתודולוגיות של עזרה עצמית – self-help ולמצוא דרכים להגדרה עצמית. הפילוסופיה האימונית היא תולדה

**"הנחות היסוד
הפרכזיות של
איבון אישי, הן
שהלקוח הינו
בעל בשאבים
אישיים תקינים,
שהוא פוכן
להתחייב לשינוי
באופן ההתנהלות
של חייו, ולשאת
באחריות פעשית
לשינוי בדרך
פרו-אקטיבית.
לשם כך, הפאכן
פפקד אותו
בתהליך של
גילוי עצמי, זיהוי
ערכים ותפיסות,
קביעת פטרות,
סיעור פוחות
ותכנון פעולות.
הוא עוזר לאדם
הפודרני הפופך
בדרישות
וגירויים רבים
להגדיר את סדרי
העדיפויות שלו,
ולחיות על פיהם,
על-פנת להגיע
לתחושת חיות
ורוחה אישית"**

אז מהו האימון האישי, שמושך תשומת-לב כה רבה? מהו המקצוע המדובר שמתפתח לנישות רבות ומגוונות כל-כך כגון: אימון בריאותי, אימון כלכלי, אימון ADD, אימון משפחתי, אימון מערכות יחסים וכיוצא בזה? אימון הוא קשר עוצמתי בין מאמן ומתאמן שמאפשר למתאמן להגיע לשינויים חשובים בחייו (Whitworth, Kimsey-House, & Sandahl, 1998). אימון מתמקד ביצירת אסטרטגיות להתנהלות יעילה (doing) בחיי היום-יום ובמקביל בהשגת יעדים פנימיים תוך אישיים (being). הנחות היסוד המרכזיות של אימון אישי, הן שהלקוח הינו בעל משאבים אישיים תקינים, שהוא מוכן להתחייב לשינוי באופן ההתנהלות של חייו, ולשאת באחריות מעשית לשינוי בדרך פרו-אקטיבית. לשם כך, המאמן ממקד אותו בתהליך של גילוי עצמי, זיהוי ערכים ותפיסות, קביעת מטרות, סיעור מוחות ותכנון פעולות. הוא עוזר לאדם המודרני המוצף בדרישות וגירויים רבים להגדיר את סדרי העדיפויות שלו, ולחיות על פיהם, על-מנת להגיע לתחושת חיות ורוחה אישית (well-being).

מה משותף לפסיכולוגיה ולאימון?

הן פסיכותרפיה והן אימון מבוססים על יצירת אמון הדדי שמטרתו בניית "יחסי עבודה" פתוחים (Bluckert, 2006). מערכת היחסים בין המאמן והמתאמן נחשבת כאלמנט החשוב ביותר בהצלחת האימון. באופן דומה לכך, Rogers, בספרו "תרפיה ממוקדת לקוח" (1951), הגדיר תרפיה כמערכת יחסים שבה הלקוח מתפתח במסגרת השותפות עם המטפל. המטפל מאפשר את הצמיחה הזאת באמצעות מתן "מרחב בטוח" והתייחסות חיובית ללא תנאים (Rogers 1951;1961). אכן, יצירת המרחב הבטוח הינו רכיב עיקרי, הן בטיפול והן באימון. באופן ספציפי, מפגש אימון מתקיים במסגרת מערכת יחסים המבוססת על אמון הדדי, פתיחות, ואוטנטיות. מהמקום הבטוח ניתן לאתגר את הלקוח לעשות יותר ממה שהוא חושב שהוא יכול לעשות.

באופן כללי, מטרתם של שני המקצועות הינה לעזור למתאמן, ללקוח או למטופל, להגיע לרמת תפקוד גבוהה יותר, תוך העלאת המודעות למכשולים. כמו בטיפול פסיכולוגי, המאמן עוסק בגילוי של מעצורים המחבלים בהשגת מימוש עצמי ואיזון רגשי. גישת האימון האישי מכוונת הן לשינויים קוגניטיביים והן לשינויים התנהגותיים. המאמן בודק תפיסות, אמונות ומחשבות שליליות בדרכים הדומות לגישות קוגניטיביות, ומלווה אותו בתהליך התמרת פרספקטיבות כך שיובילו ליישום קונקרטי. טכניקות אימוניות כגון שיטת "אילוף שדונים" (Carson, R., Rogers, N., 1990) ו"איזון פרספקטיבות" (Whitworth, Kimsey-House, & Sandahl, 1998), מאפשרים ללקוח לחקור את תהליכי החבלה העצמית.

בשני העולמות, אימון וטיפול, קיימת הקבלה בשימוש בכישורים טיפוליים בסיסים, כגון הקשבה עמוקה, שיקוף, מסגור ושאלות עוצמה (Whitworth, Kimsey-House, & Sandahl, 1998). הקשבה עמוקה וממוקדת היא הבסיס של קשר טיפולי/אימוני כאחד. המטפל/מאמן קשוב לא רק לתוכן של הנאמר, אלא גם לניואנסים בטון הדיבור, לאנגריות המלוות אותו ולמה שלא נאמר במפורש. הקשבה עמוקה זו מאפשרת העמקת הקשר האמפאתי ומעצבת את היחס הטיפולי/אימוני.

נקודת דמיון נוספת מתייחסת לקווים האתיים הברורים בשני המקצועות. מאמנים עובדים על-פי קוד אתי מקצועי, כנדרש על ידי הגופים המקצועיים הקובעים סטנדרטים אתיים למקצוע האימון, כגון ה International Coach Federation (ICF) ולשכת המאמנים הישראלית. המצב בתחום האימון שונה היות ולשכת המאמנים כמו-גם ל- ICF אין סמכות של גוף יציג להעניש ו/או לקבוע סטנדרטים להסמכה. כך שלמעשה מאמן אינו מחויב בהכרח לקוד אתי. באוניברסיטת סידני שבאוסטרליה נעשה בימים אלה מאמץ, לקבוע ספר סטנדרטים שיגדיר את מקצוע האימון ואת הכללים המחייבים לעוסקים בו ובכך להסדיר את מקצוע האימון באוסטרליה.

¹ מאמנים באים ממגוון רב של רקעים ולרבים מהם אין כל הסמכה לרונטית או רקע במקצועות טיפוליים. דבר זה מונע אפשרות מעשית של יכולת אבחנית אשר מאפשרת הפניה. זאת במיוחד לאור מחקרים שמצאו במדגמים של מתנדבים למחקר של 52% Life Coaching בעלי רמות גבוהות של מצוקה נפשית (Green, Grant & Oades, 2006).

אימון מכון לאנשים בעלי תפקוד גבוה, לעומת טיפול פסיכולוגי המיועד לאנשים בעלי מצוקות רגשיות ופתולוגיות?² טיפול פסיכולוגי מסורתי מתבסס על המודל הרפואי. ללא קשר לאוריינטציה התיאורטית של הפסיכולוג (מערכתית, קוגניטיבית, דינאמית, התנהגותית), פסיכולוגיה כמקצוע מתמקדת, הן במחקר והן באוריינטציה הטיפולית, בתיקון מצוקתו של ה"פציינט". לעומת זאת, אימון עובד הכי טוב כאשר הלקוח מתפקד ברמה גבוהה, מעוניין בצמיחה ובהעצמה אישית ובעל מוטיבציה ויכולת לשנות הרגלים בטווח המייד. השפה של האימון מייצגת את הנחת היסוד שהלקוח הינו "שלם" ואין מה לתקן.

בדרך כלל הקשיים המפריעים ללקוחות אימון, אינם חמורים עד כדי חבלה בתפקוד אפקטיבי שלהם בחיי היומיום. יוצא דופן הוא עולם האימון לבעלי הפרעות קשב וריכוז. בנישה זו של אימון, הפונה לאנשים בעלי קשיים בתפקודי ניהול עצמי, עלולים להגיע אנשים בעלי קשיי תפקוד משמעותיים. מאמנים העוסקים באימון בעלי לקויות למידה וקשב משלבים טכניקות המבוססות בפסיכולוגיה קוגניטיבית התנהגותית ותרפיה התנהגותית לשיפור השליטה העצמית של הלקוח. רוב המתאמנים בעלי קשיים תפקודיים מטופלים בו-זמנית על-ידי פסיכיאטרים, עברו טיפול פסיכולוגי בעבר או נמצאים בטיפול בו-זמנית עם האימון.

פסיכולוגים בדרך כלל עוסקים ב"טיפול עמוק" מבחינה רגשית, לעומת האימון שהינו שטחי ונמנע מטיפול בבעיות רגשיות. אחת המטרות של טיפול פסיכולוגי הינה לעזור ללקוח להתבטא באמצעות אפקט המתאים למצב ולחוות תגובות רגשיות, אדפטיביות ויעילות. התרפיסט המצוי נותן מקום רב לשחרור רגשי ולחקירת המקור של ההבעה הרגשית. הוא מייצר מרחב שתומך ומכיל את חייו הפנימיים של המטופל.

אימון אינו מתעלם מהתחום הרגשי, אך גם לא מתמקד בו לאורך זמן. למרות שלקוחות מגיעים לאימון כדי לשנות הרגלים ולהיות בעשייה, הם גם זקוקים לשחרור רגשי מדי פעם, על-מנת להגיע לביטוי עצמי מלא. כלי אחד באימון לשחרור רגשי הינו תהליך "ניקוי השולחן" (Whitworth, Kimsey-House, & Sandahl, 1998). אם מתאמן מתחיל להתלונן על תחושות מצוקה, המאמן מאפשר לו "לנקות שולחן", לשחרר את מה שמפריע לו. עם זאת, המאמן יגביל את השחרור הרגשי של הלקוח וימקד אותו דרך שאלות כגון: "במה היית רוצה להתמקד בפגישה – הנושא שדיברת או נושא אחר? מה הבחירה שלך?"

ביגשת האימון הקו-אקטיבי, קיים מקום חשוב לגילוי וביטוי רגשות הלקוח. לפי ויתוררת' (2006), תפקיד המאמן הוא לזרום עם הלקוח גם כאשר עולים רגשות עמוקים. המאמן צריך "להיות עם" (to be with) הלקוח בהקשבה מלאה, בלי לשאול שאלות ניתוחיות, או לנסות ולהבין מאין עלו רגשות אלו. תפקידו להיות סקרן לגבי משמעותו של הרגש עבור

קיימים גבולות ברורים לאימון: "על המאמן החובה לראות את התמונה הגדולה, לראות את הסיכון הפוטנציאלי הטמון באימון כאשר נדרש טיפול פסיכולוגי ולשוחח על כך בגילוי לב עם הלקוח". (אימון קו-אקטיבי, 2006 עמ' 220). לסיכום, ניתן לראות כי אימון דומה לטיפול בחשיבות עיצוב מערכת יחסים הבנויה על מתן מרחב בטוח לרפלקציה וצמיחה, בכוונה להביא אדם לשינוי תפיסתי והתנהגותי, בשימוש בכישורים טיפוליים בשיחה האימונית, ובהצמדות לקוד אתי.

מה ההבדלים העיקריים בין טיפול ואימון?

כיוון שקיימות מספר רב של גישות פסיכולוגיות, לא ניתן לעשות השוואה כללית בין פסיכולוגיה לבין אימון. לכן, בחרתי להתייחס בקטע הבא לטיפול פסיכולוגי מסורתי ארוך טווח, בהשוואה לאימון אישי לחיים – Life Coaching. בנוסף, אדון בקשר בין גישות פסיכולוגיות יישומיות לבין אימון ובתרומתן המיוחדת למקצוע האימון. ההבדלים בין אימון ובין טיפול פסיכולוגי מסורתי ארוך טווח, המצוטטים ביותר הם להלן:

אימון מתמקד בהווה ובעתיד וטיפול פסיכולוגי עוסק בעבר

– בתרפיה מסורתית, הדיאגנוזה הינה חשובה למציאת פיתרון הבעיה. החיפוש הוא אחר הסיבות הגורמות לבעיות הנוכחיות וה"למה" של החיפוש הוא מרכזי לגילוי השינוי. לעומת זאת, המתאמן הפוטנציאלי אינו מעוניין בחקירת העבר או בדיאגנוזה. הוא מגיע לאימון על מנת להתמקד בהווה ובעתיד. האימון יכול להתחיל ללא ידע קודם לגבי עברו של הלקוח. במפגשים הראשוניים המתאמן מוזמן לשתף את המאמן ברקע היסטורי, אך המאמן אינו חייב להעמיק בפרטים. הוא מניח שהמתאמן כבר מכיר את סיפוריו ולכן אינו מרוויח למידה חדשה מנבירה בהם. המאמן נדרש לרסן את סקרנותו על מנת לעזור ללקוח להגיע לשורה התחתונה. הוא עשוי להשתמש בכישור בשם "התערבות פעילה", ולעצור את הלקוח באמצע גלילת סיפור: "אני לא צריך לדעת עוד. אני יודע כמה זה חשוב לך... מה אתה רוצה וכיצד אתה רוצה להשיג את זה?". הוא מרשה לעצמו "להזיז" את המתאמן ממיקוד בסיפור, למיקוד במטרות מבלי לחשוש מפגיעה רגשית. לעיתים המאמן נדרש גם הוא קצת לחפור בעבר על מנת לגלות דפוסים וסכמות החוזרות אצל המתאמן.

חשוב לציין שהנטייה של הפסיכולוגיה להתמקד בעבר, נכונה בעיקר בהתייחס לפסיכולוגיה קונבנציונאלית. תרפיות ממוקדות כגון טיפול קוגניטיבי-התנהגותי, תרפיה התנהגותית, ופסיכותרפיה ממוקדת טווח-קצר, מתמקדות בהסתכלות על דפוסי חשיבה והתנהגות עכשוויים. תרפיות אלו, בדומה לאימון, עוסקות בתהליך התחזקות הלקוח דרך הקניית הכלים לעידוד עזרה עצמית פרו-אקטיבית. אין פלא שפסיכולוגים בעלי גישות יישומיות נמשכים לאימון יותר מפסיכולוגים בעלי גישות מסורתיות.

² כפי שציינתי קודם בפועל רבים הפונים לאימון נמצאים בקבוצה הנקראת לחוצה אבל מתפקדת. למעשה הלקוחות המגיעים לאימון נמצאים בתחום הרבה יותר אפור מהחיתוך של קליני ולא קליני (Grant, 2007)

הלוקח בזמן הנוכחי. אימון תהליכים (process coaching), כפי שהוא נקרא בגישת האימון הקו-אקטיבי, עוסק בהעצמת תהליכים רגשיים כדרך להעמיק את תחושת ההווה. המאמן מעודד את ההווה הרגשית כחלק אינטגרלי של התהליך האימוני ומתמקד ברגשות הלוקח במטרה לסייע לו ליצור עולם פנימי מלא ועשיר. לאחר אימון תהליכי, המאמן מקדם את הלוקח ללמידה ועשייה: "מה אתה לומד מזה? איזו תפיסה נוצרה לך מהחווייה? כיצד תתרגם זאת ליצירה וביצוע?". אם המתאמן מגלה נטייה לשהות (שוב בהיעדר יכולות דיאגנוסטיות יכולת ההפניה והאבחון של רוב המאמנים לוקה בחסר) (Spence, Cavanagh & Grant, 2006) בתחושות שליליות, חובת המאמן להפנותו למטפל מתאים.

לסיכום, באימון אישי קיימות טכניקות המאפשרות העמקה מסוימת לעולם הרגשי. יחד עם זאת, המתאמן אינו מגיע לאימון למען תמיכה רגשית. הוא מצפה מהמאמן לעזע את עולמו ולהצית את התשוקה הטמונה בו לחיות את חייו אחרת. הוא מקבל את ההזדהו של המאמן מהמקום הרגשי, שהרי זו הסיבה שבגללה פנה למאמן ולא לפסיכולוג.

גמישות מול פורמאליות – בהשוואה לטיפול, באימון קיימת גמישות יתרה במערכת היחסים של המאמן-מתאמן, בגישה השיווקית, ובמסגרת של המפגשים. ביחס מטפל-מטופל, המטפל נחשב כמומחה והכוח בידי המטפל. לעומת זאת, בשפה האימונית, הקשר בין המאמן והמתאמן הינו "שותפות", והכוח נמצא ביד המתאמן. הקשר בין המאמן למתאמן נוצר בתהליך "עיצוב השיתופיות" (designed alliance) (וויתור, 2006), בו המאמן והמתאמן מעצבים יחדיו את האופי הייחודי של היחסים ביניהם. בתהליך עיצוב השיתופיות, המתאמן מתבקש להבהיר את ציפיותיו, ולתכנת את המאמן בדרך המתאימה לו, לפי צרכיו האישיים. לדוגמא, מתאמן מתבקש להגיד למאמן איך הוא היה רוצה שהמאמן יפעל, כאשר הוא (המתאמן) תקוע ואינו מבצע את משימותיו. בד-בבד, המאמן מגדיר את הגבולות והציפיות של האימון ומבהיר למתאמן שהוא אחראי ליצירת האג'נדה של המפגשים וליביצוע משימות באופן עקבי. כמו-כן, המאמן מסביר שמותר למאמן לפטר את המתאמן – או להיפך – בכל זמן, במידה ואין התקדמות לפי הציפיות. תהליך תיאום הציפיות ההדדי מאפשר למתאמן שליטה שווה במערכת היחסים. תפקיד המאמן הינו להיות שקוף, לשאול שאלות ללא מתן ייעוץ, ולהיות פרטנר ב"ריקוד". המאמן והמתאמן לומדים "לרקוד" ביחד, כאשר תפקיד "המוביל" עובר בין אחד לשני באופן טבעי.

מאמנים רבים מרגישים בנוח לשתף את הלוקח בפרטים לגבי חייהם האישיים ולשלוף סיפורים אישיים לטובת הלמידה של הלוקח. בתום תהליך האימון, מתאמן יכול להפוך לחברו הטוב של המאמן, דבר שאינו מתרחש בדרך-כלל במסגרת הטיפולית הקלאסית. בנוסף, במהלך האימון, יכול המאמן להציע למתאמן ללמוד את שיטת האימון בעצמו, במסגרת חיפוש אחר מימוש מקצועי. תוך זמן קצר, המתאמן אף יכול להפוך להיות קולגה של המאמן.

לאימון קיימות גישות שיווקיות גמישות ופרו-אקטיביות, זאת לעומת הגישות השיווקיות ה"רכות" יותר בעולם הטיפול. בתוכניות להכשרת מאמנים ניתן מקום מכובד לנושא של שיווק. מאמן לומד למצוא לקוחות בכל מקום, לערוך שיחת אימון לדוגמא לאנשים הפונים עליהם לטעימה של אימון אישי.

אימון אישי יכול להתקיים במקומות שונים ולפרקי זמן מגוונים. מפגש אימון יכול להתקיים בכל מקום שמרגיש נוח למאמן ולמתאמן, כגון בתי קפה, בית הלוקח או בטלפון. כמו-כן, משך הזמן של מפגש יכול לנוע בין מספר דקות, אם המפגש הוא טלפוני, לבין שעה ויותר. ההחלטה לגבי מיקום ואורך המפגש נקבעת בתהליך עיצוב השיתופיות, במטרה להתאים את הלוגיסטיקה לצרכים האינדיבידואליים של הלוקח ושל המאמן. הגמישות ביחס האימוני, באופן השגת לקוחות ובצורות המפגש, משדרים ללוקח שאימון הינה גישה המתאימה את עצמה לצרכי הלוקח והמאמן גם יחד.

ההכשרה באימון קצרה מאד בהשוואה למסלול לימודים אקדמיים והתמחות ארוכה טווח של פסיכולוגים. המאמן המצוי לומד אימון במשך שנה עד שנתיים. לימוד אימון אישי מתאפשר במסגרות פרטיות בעיקר, אך היום מרבית האוניברסיטאות מכניסות אימון לתוכניות השתלמויות, עבודה סוציאלית, מנהל עסקים ועוד. קורסי אימון אינם קיימים עדיין כחלק מתכנית לימודי פסיכולוגיה לתואר ראשון, אך להערכתנו זה רק עניין של זמן. ישנם מספר גדל של אוניברסיטאות בחו"ל המציעות לימודי אימון לתרפיסטים במסגרת תואר שני (כיום קיימות שתי תוכניות לתואר

**"פטרון
הפשותפת של
הפסיכולוגיה
האימונית
והפסיכולוגיה
החיובית הינה
ליצור שפה
פסיכולוגית
חדשה
הבוססת
על פשאבים
חיוביים, חוזקות
ותפיסת האדם
בשלכותו, עם
דגש על שאלות
הפתקדות
בפתרונות ולא
בבעיות"**

שני בפסיכולוגיה אימונית, באוני' סידי ובאוני' איסט לונדון. כמו-כן יש שלושה מסלולים לדוקטורט: בשתיים הראשונות ובאוניברסיטת הסיטי בלונדון).

מאמנים אינם נדרשים להעמיק יותר מידי בתיאוריה. המיקוד בלימודי אימון, הינו על רכישת כלים אמוניים ותרגולם באופן חוויתי. עם זאת, לאחרונה קיים טרנד לכלול קורסים ביסודות הפסיכולוגים של אימון, בתוכניות ללימודי אימון (קיים היום תהליך של התבגרות במקצוע האימון בעולם, מתוך הבנה שחובה לשלב מחקר לקידום ידע מבוסס. קיימים גופי מחקר העוסקים במחקר ספציפי בתחום האימון, הוקמה קבוצה בתוך ה-BPS המתמקדת בפסיכולוגיה אימונית, יש כנסים מדעיים וקיימים מספר כתבי-עת מדעיים המפרסמים מחקרים העוברים תהליך של הערכה). העובדה שגישת האימון קצרה ואינה מבוססת על לימודים אקדמאיים, אינה מפריעה לאנשים לפנות למאמנים המציעים פגישות הדגמה, גמישות בפורמט המפגשים ולווי בפיתרון בעיות חיים בטווח המייד.

הפתרון לקונפליקט – מיזוג הגישות

במפגש האחרון של קורס אימון לפסיכולוגים אותו אני העברתי במסגרת השירות הפסיכולוגי, שאלתי "מה ההבדל בין אימון לבין טיפול?" בין התשובות שקיבלתי היו: "באימון יוצאים עם מטרה, משהו ביד"; "אימון ממשיך איפה שפסיכולוגיה מסתיימת, כמו השלמה לטיפול"; "אימון מעצים אותי ונותן לי אנרגיה מחדשת"; "באימון אני מאתגרת את עצמי כל יום לעשות את מה שאני מבקשת מהלקוחות שלי אני משפרת את חיי ועוברת מטמורפוזת". העולמות של פסיכולוגיה ואימון מתקרבים בעקבות הגילוי של פסיכולוגים רבים שהגישות בעצם משלימות אחת את השנייה. בהתאם לכך, בסקר (Whybrow, A. and Palmer, S. 2006) המופיע בכתב העת Study Group of Coaching Psychology (SGCP) דווח על 28 מודלים משולבים של פסיכולוגיה ואימון הנמצאים בשימושם של פסיכולוגים מאמנים. בין המתודולוגיות המשולבות קיים ייצוג של גישות פסיכולוגיות רבות, החל בגישה הפסיכו-דינאמית, הגישה המולטי-מודלית, גישת הגשטלט, ועד לגישה הקוגניטיבית-התנהגותית. דוגמא מעניינת של שילוב בין גישות אימון פסיכו-דינאמי. אימון דינאמי מתמקד בהשפעת תת המודע על התנהגותו של יחיד או של ארגון. מפגשי האימון פחות מובנים, על-מנת לאפשר זרימה של תהליכים רגשיים. המאמן יציע השערות לגבי שורשי קשייו של המתאמן, ויעזור לו להבין ולהתמודד עם המניעים הנובעים מתת המודע (Whybrow, A. and Palmer, S. 2006).

פסיכולוגיה אימונית (Coaching Psychology) כדיסציפלינה נוצרה ב-2002, במטרה לבנות שיטה מדעית של אימון המבוססת על מודלים פסיכולוגיים המושרשים במחקר אמפירי.

Grant (2001), מנהל היחידה לפסיכולוגיה אימונית באוניברסיטת סידי, מגדיר את הפסיכולוגיה האימונית כגישה אימונית המשלבת התאמה סיסטמאית של מדעי ההתנהגות,

למטרת העצמת איכות החיים. עקרונות היסוד כוללים שימוש במודל לא פתולוגי; מיקוד ביצירת פתרונות במקום בהבנת מקור הבעיה; שימוש במשאבי המתאמן למציאת פתרונות וקביעת מטרת ספציפיות וברורות, עם ציפייה שהמתאמן יבצע את המשימות מחוץ למסגרת הפגישה באופן פרו-אקטיבי. יתר על כן, Grant (2001) ופאלמר (2007) מציגים מודל פסיכולוגי-אימוני המבוסס על מודל קוגניטיבי-התנהגותי ממוקד פתרון. אימון במודל המשולב מקנה ללקוח כלים קוגניטיביים המאפשרים לו להתנגד למחשבות פסימיות, לעשות ניתוח של רווח מול הפסד של סכמות, לדמיין מצבים עתידיים ולהיעזר בדבר פנימי חיובי באופן עצמאי. למרות שמאמנים שהם אינם פסיכולוגים, משתמשים גם הם בטכניקות אלה באימון אנשים בעלי רמת תפקוד טובה, הפסיכולוג האימוני עשוי להשתמש בכלים בצורה שיטתית, לאימון אנשים ברמות תפקוד שונות.

לפי Kauffman (2006), חוקרת ומנהלת היחידה לפסיכולוגיה אימונית בבי"ס לרפואה של אוניברסיטת הארוורד (מנהלת מרכז המחקר לפסיכולוגיה חיובית ואימונית בבית החולים מקליון, המסונף לפקולטה לרפואה בהארוורד), פסיכולוגיה חיובית מהווה את המסגרת התיאורטית והאמפירית הטובה ביותר לאימון, והיא ה"מדע בלב האימון". פסיכולוגיה חיובית הינה החקר המדעי של תפקוד אנושי מקסימלי. היא מתעניינת בחוזקות ובערכים של האדם הממוצע ובהערכת רגשות חיוביים כגון: אושר, אופטימיזם, אהבה ותשוקה. הטכניקות שנוצרו על מנת להגדיל רגשות חיוביים, מבוססות על מחקרים המוכיחים את הקשר בין רגשות חיוביים לבין שיפור הרווחה והתפקוד החברתי. מעבר לכך, הפסיכולוגיה החיובית שואפת להבין את החוויה האנושית במלואה, החל מאבדן ומצוקה ועד בריאות, וסיפוק. הנחת יסוד בגישה זו הינה שהשגת איזון רגשי תלויה בהחלטה של היחיד להיות קשוב באופן מלא למתרחש סביבו, ו"להיות בזרימה של החיים" (being in the zone) (Csikszentmihalyi, M., 1990). מחקרים שנערכו בשלושים השנים האחרונות שעוסקים בחיפוש הסיבות לאושר האדם, מראים שגורמים חיצוניים, כגון השגת הצלחה מקצועית וסטטוס כספי יציב, חשובים פחות מגורמים פנימיים – הדרך שבה האדם מבין וחווה את עולמו (Shwartz & Strack, 1999). למחקרים אלה השלכות משמעותיות עבור אימון אישי. אימון עוסק בהנעת אנשים לחיות בסנכרון עם ערכים וחזון חייהם, ולבצע בחירות שיהפכו את חייהם למלאי סיפוק. המאמן מקנה למתאמן כלים המאפשרים העמקת הלמידה על חייו וקידום פעולותיו לקראת השגת אושר פנימי (Whitworth, Kimsey-House, & Sandahl, 1998).

Seligman, נשיאה לשעבר של ה-APA ואבי הפסיכולוגיה החיובית, יצר שיטה בשם AHC – Authentic Happiness Coaching, המשמשת כיום כמודל האימוני של הפסיכולוגיה החיובית (Kauffman, 2006). מאמנים פסיכולוגיים בשיטה זו, מעריכים את תחומי החוזק של הלקוח באופן שיטתי, ומלמדים את הלקוח להיעזר במשאבים שלהם ליצירת

Csikszentmihalyi, M. (1990). **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper Perennial.

De-Shazer, S. (1988). **Clues: Investigating solutions in brief therapy**. New York, NY: Norton & Co.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. **Psychological Bulletin**, 125: 276-302.

Ellis A. (1962) **Reason and Emotion in Psychotherapy**. New York: Lyle Stuart

Gallwey, W. T. (1972). **The Inner Game of Tennis: The Classic Guide to the Mental Side of Peak Performance**. Random House Trade Paperbacks; Rev Sub edition.

Grant, A.M., & O'Hara, B. (2006). The self-presentation of commercial Australian life coaching schools: Cause for concern? **International Coaching Psychology Review**, 1(2), 21.

Grant, A. M. (2007). A model of goal striving and mental health for coaching populations. **International Coaching Psychology Review**, 2(3), 248-262.

Green, L., Oades, L., & Grant, A. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, wellbeing, and hope. **Journal of Positive Psychology**, 1(3), 142-149.

Grant, A.M. (2001). **Towards a psychology of coaching**. Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney.

Grant, B. (2004). The imperative of ethical justification in psychotherapy: The special case of client centered therapy. **Person-Centered and Experiential Psychotherapies**, 3, 152-165.

Greene, J. & Grant, A. (2003). **Solution focused coaching**. Essex, UK: Pearson Education. Groom, J. (2005). **Effective listening. The Coaching Psychologist**, 1, 21-22.

חיים בעלי משמעות אישית. קיימים 24 חוזקות עיקריות, המאורגנות לפי קטגוריות, כגון אומץ, צדק, אינטליגנציה חברתית וידע (Kauffman, 2006). מאמן AHC בוחר בין מגוון תרגילים שמטרתם להגביר תחושות חיוביות.

מטרתן המשותפת של הפסיכולוגיה האימונית והפסיכולוגיה החיובית הינה ליצור שפה פסיכולוגית חדשה המבוססת על משאבים חיוביים, חוזקות ותפיסת האדם בשלמותו, עם דגש על שאלות המתמקדות בפתרונות ולא בבעיות (Grant & O'Connor, 2010). גישות אלו מציעות שנרכיב "משקפיים שונות" להבנת ההווה האנושית (Palmer & Whybrow, 2007). תומכי הפסיכולוגיה האימונית והחיובית מאמצים את השערתו של Rogers ופסיכולוגים הומניסטים אחרים כי אנשים מונעים על-ידי הצורך להגשמה עצמית. לפיכך, מודל ממוקד לקוח העוסק בליווי בתהליך ההגשמה משרת את הנטייה הטבעית של האדם. התזה המרכזית של כל הגישות האימוניות הינה, שעלינו להתרחק מהבנת החוויה האנושית כמשהו שניתן להכניס לקטגוריות דיכוטומיות של בריא ולא בריא, ולהתקרב לגישה הוליסטית מעצימה. המפגש בין הגישות הפסיכולוגיות והאימוניות מסביב לתזה זו מציגה תנועה בפרספקטיבה של הפסיכולוגיה המודרנית.

בספטמבר 2009 התקיים הכנס השנתי השני של פסיכולוגיה חיובית ופסיכולוגיה אימונית באוניברסיטת הרווארד. מטרתו הייתה להביא מכל העולם פסיכולוגים המעוניינים בקידום מחקר באימון. הכניסה של פסיכולוגים לעולם האימון יוצרת התלהבות רבה בין תרפיסטים שרוצים להחליף או להוסיף כובע, אך מהססים בעקבות הפחד שאימון אינו "רציני" דיו. תרבות מחקרית אשר תבסס את הגישה האימונית מבחינה מקצועית, עשויה להגביר את המוטיבציה של מטפלים להצטרף למספרם הגדל של פסיכולוגים מאמנים. פסיכולוגיה אימונית וחיובית, העושות אינטגרציה בין הגישה הפסיכולוגית לבין הגישה האימונית, מציעות אלטרנטיבות לטיפול פסיכולוגי ופתרון לקונפליקט בין "ד"ר פסיכולוגיה" ו"גברת אימון".

ביבליוגרפיה:

ויתורתי, ל., קימסי-האוס, ה., סטנדאהל, פ. (2006) **אימון קו-אקטיבי**. הוצאת דניאלה דינור.

Adler, A. (1998) **Understanding human nature**. in C. Brett Trans, Center City MN: **Hazelton original work published** 1927.

Bluckert, P, Bluckert, P. (2006). **Psychological dimensions of executive coaching**. New York: Open University.

Carson, R., Rogers, N., (1990). **Taming Your Gremlin**. New York: Harper Collins

Spence, G.b. (2006). **On the professionalization of coaching industry and evidence-based coaching practice**. Unpublished paper, Coaching Psychology Unit, University of Sydney.

Whitmore J. (1992). **Coaching for Performance, 1st Edition: Growing Human Potential and Purpose**. Nicholas Brealey Publishing: United Kingdom.

Whitworth, L., Kimsey-House, H. & Sandahl, P. (1998). **Co-active coaching: New skills for coaching people toward success in work and life**. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Whybrow, A. and Palmer, S. (2006). Taking stock: a survey of Coaching psychologists practices and perspectives. **International Coaching Psychology Review** 1 (1): 56-70

Williams, P. & Davis, D.C. (2007). **Therapist as Life Coach: An Introduction for Counselors and Other Helping Professionals**. W. W. Norton & Company; Revised and Expanded edition.

Jung, C.G., **Modern man in search of a soul**. London: Trubner.

Kauffman, C. (2006) Positive Psychology, the Science at the Heart of Coaching, in Dianne R. Stober, Anthony M. Grant, **Evidence Based Coaching Handbook**, 2006 by John Wiley & Sons, Inc.

Kauffman, C. & Scoular, A. (2004). Toward a positive psychology of executive coaching. In P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), **Positive psychology in practice** (pp.287-302).

Hoboken, NJ: Wiley. Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. **Applied & Preventive Psychology**, 5(2), 117-124.

Maslow, A. H. (1954). **Motivation and Personality**. New York: Harper & Row. Neenan, M. & Palmer, S. (2001). **Cognitive Behavioral Coaching**. **Stress News**, 13, 15-18.

Palmer, S. & Whybrow, A. (2005). The proposal to establish a special group. In **coaching psychology. The Coaching Psychologist**, 1, 5-12.

Palmer, S. & Whybrow, A. (2007). **The Handbook of Coaching Psychology: A Guide for Practitioners**. New York, NY: Routledge.

Plato, (1981, c1956) **Protagoras and Meno**. New York : Penguin (original work 380 B.C.)

Rogers, C.R. (1951). **Client-centered therapy: It's current practice, implications and theory**. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rogers, C.R. (1961). **On becoming a person**. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Shwartz & Strack, 1999, Reports of subjective well being, in Kahneman, Deiter and Shwartz, **Well-being: the foundations of hedonistic psychology**. N.Y., N.Y., Russell Sage Foundation

Skibbins D. (2007), **Becoming a Life Coach: A Complete Workbook for Therapists**. New Harbinger Publications, U.S.

ביחידה להשתלמות ייפתח קורס הכשרת מאמנים
לפסיכולוגים ותרפיסטים בהנחיית ליסה גורסמן.
פרטים בע"מ 51.



"פינת חי טיפולית" לילדים חולי סרטן כפייעת לחוסן הנפשי של ילדים ופשחותיהם בהתמודדות עם פחלת הסרטן פחקר פעקב

בלה גילוף, פסיכולוגית תעסוקתית, שיקומית ורפואית, מומחית ומדריכה

המחקר נערך בשיתוף
עם מכון גרין לפסיכולוגיה
מתקדמת

מחקרים רבים הוכיחו כי הטיפול באמצעות בעלי-חיים תורם להפחתת מתח וחרדה, פיתוח מיומנויות קוגניטיביות וחברתיות והסחת דעת בזמנים של סבל וכאב. התכנית "פינת-חי טיפולית" היא תכנית המבוססת על יחסי הגומלין המיוחדים בין בעלי חיים לילדים כאמצעי לגיוס כוחות התמודדות עם מחלת הסרטן.

באכסניית "אורנית" (הוסטל לילדים חולי סרטן ומשפחותיהם) המופעלת ומנוהלת על-ידי אגודת "עזר מציון" הוקמה פינת חי (על שמה של רינת ז"ל שנפטרה ממחלת הסרטן). המחלקה למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי, ליוותה את פרויקט ההקמה הן במענק כספי והן במחקר מלווה. מטרת המחקר הייתה להעריך את המידה בה מודל העבודה בפינת החי, מהווה גורם מסייע לטיפול כוחות התמודדות של ילדים חולי סרטן ומשפחותיהם.

מנתוני המחקר התקבלה תמונה חדשנית, המציגה את הפעילות בפינת החי ככזו המעצימה את הרגשת הביטחון העצמי של הילדים החולים. ביטחון עצמי מהווה גורם מרכזי בביסוס החוסן הנפשי הנדרש להתמודדות עם המחלה. כמו-כן, צוין במיוחד על-ידי הילדים והוריהם, כי שהייה בקרבת בעלי-חיים מעוררת הרגשה של רוגע והסחת הדעת ממצוקות המחלה.

במהלך פרויקט ההקמה התפתח מודל עבודה אשר במרכזו עומד הילד והצרכים המיוחדים שלו ושל בני משפחתו המתעוררים בעקבות המחלה (לעומת המודל הרפואי המעמיד את המחלה והטיפול בה במרכז). על פי מודל זה, תכנית העבודה עם הילדים פועלת ב-3 מישורים: (1) מישור ספונטאני, בו ילד מגיע ללא הודעה מראש ומופעל על-ידי הצוות, בהתאם למצבו ובחירתו. (2) מישור פרטני שבו נקבעת לילד תכנית עבודה אישית, שמותאמת לצרכים המיוחדים (3) מישור קבוצתי ושבנו מתקיימות פעילויות בנושאים מוגדרים ובמועדים קבועים, על-פי תכנון של הצוות. בנוסף, הוצבה מצלמה עם רמקול בפינת החי המאפשרת "שיחור חי" למחלקה בבית החולים לילדים שאינם יכולים לצאת מבית החולים.

הצלחת התכנית הובילה לגיבוש מודל מורחב: "פינת-חי טיפולית, חינוכית ומרכז חוויתי לילדים חולי סרטן המהווה "סביבה מאפשרת" להתמודדות של ילדים ומשפחותיהם עם מחלת הסרטן. פינת החי נועדה לשרת ילדים חולי סרטן השוהים בהוסטל ומטופלים במחלקות האונקולוגיות בבתי-חולים במרכז הארץ וגם ילדים חולי סרטן הלנים בביתם במהלך הטיפולים האונקולוגיים.

הקשר בין בני אדם ובעלי-חיים

באתרים ארכיאולוגיים, מערות קבורה, ציורי קיר ופסיפסים נמצאות עדויות כי האנושות נהנתה מחברתם של בעלי-חיים עוד מהתקופה הפרהיסטורית. עד היום כותבים סופרים ומשוררים רבים על הקשר בין האדם ל"חבריו" בעלי החיים. באגדות עם ומשלים משמשים בעלי-חיים כסמל וכמודל לחיקוי. בתרבויות שונות מבטאים תיאורי בעלי-חיים תפיסת עולם אנושית. מפגש עם בעלי-חיים, או פעילות בטבע מספקים מענה לצרכים מגוונים הן עבור אוכלוסייה "רגילה" והן עבור אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. במפגש זה מתעוררת חוויה משמעותית ומיוחדת.

עבודה טיפולית הנעזרת בבעלי-חיים, משלבת תהליכי צמיחה והתפתחות ומאפשרת נטילת אחריות ומחויבות. כמו-כן, היא פותחת ערוץ להנאה אסתטית, חוויה חושית והזדמנות תקשורתית. בעל החיים אינו מילולי ואינו דורש מאמצים ורבאליים ליצירת קשר עימו, סיפוק צרכיו פשוט, מוגדר ונוח ללמידה. סביבת בעלי החיים מניעה בני-אדם לפעילות, תוך הגברת המוטיבציה ומעורבות רגשית וקבלת משוב מידי, ברור ומוחשי. היעזרות בבעלי חיים יכולה להיות מכוונת לקדם תפקודים: פיסיים, חברתיים, רגשיים וקוגניטיביים. העבודה יכולה להתבצע במערכים שונים, אינדיבידואליים או קבוצתיים ובגילים שונים. על-פי לוינסון, בעלי החיים יכולים לשמש כמטפל עמית

(קו-תרפיסט) עבור ילדים במערכות טיפוליות שונות ומגוונות.

ניתן לחשוב גם, שסביבת בעלי החיים מהווה "מרחב-ביניים" (לפי וויניקוט) בין המציאות הפנימית לחיצונית ומאפשרת לילד לחוש ביטחון. הדיאלוג והאינטימיות עם תחושת ההדדיות, מאפשרים לילד "להשליך" על בעל החיים פרשנות רגשית ולבנות חוויה של קירבה ושייכות. בעל החיים תמיד זמין למשחק.

לאחרונה נערכים מחקרים על השפעת היעזרות בבעלי-חיים על מדדים פיסיולוגיים כמו: לחץ דם, רמות טריגליצרידים, קצב פעימות הלב וטמפרטורה בקצות האצבעות.

ולאס (1992) מדווחת על-פי מחקר שנערך בבית-חולים, שהתערבות בעזרת בעלי-חיים, שנמשכה כעשרים דקות מידי יום, נמצאה מאד משמעותית בהפחתת מספר ימי

האשפוז של החולים לעומת קבוצת בקורת. היא מצאה גם כי נוכחות של בעל-חיים, המייצג את הטבע וסביבה רוחשת חיים בסביבה לא טבעית וחשוכת גירויים חיוביים כמו בית-חולים, מפחיתה באופן ברור התפתחות של תגובות חרדה. כמו-כן, מחקרים אחרים מצביעים על חולים שדיווחו על הפחתת כאב והפחתה בשימוש במשככי-כאבים במהלך ימי האשפוז.



בעלי החיים פעניקים לאדם חום ואהבה ללא תנאי וללא שיפוט ופסייעים להקל על תחושת הבדידות. הפגע ביצור חי ואפילו ההתבוננות בו, תורפים לתחושת רוגע והנאה והליטוף פרגיע

על-פי תיאוריית ההתקשרות ניתן לחשוב על בעל החיים כמי שמסוגל לספק למטופל מקום בטוח, בו הוא יכול לחוות או לבטא את רגשותיו. בעלי החיים מעניקים לאדם חום ואהבה ללא תנאי וללא שיפוט ומסייעים להקל על תחושת הבדידות. המגע ביצור חי ואפילו ההתבוננות בו, תורמים לתחושת רוגע והנאה והליטוף מרגיע. "תעלולי" בעלי החיים מעוררים את חוש ההומור וכן תחושה של אמפטיה ורצון לדאוג להם.

בעלי החיים מהווים נושא לשיחה וגשר לתקשורת אשר יכול לשמש כאלמנט משמעותי בבניית מערכת קשרים טיפוליים ויצירת מכנה משותף בין ילדים, או לחילופין, קבלה של השונה או ה"אחר".

לוינסון (1980) מתייחס לתורת האבולוציה ומסביר את הקשר בין אדם לבעלי-חיים כמאפשר חיבור למקור

התפתחותי ראשוני וחיית של האדם ומבטא את השאיפה של האדם להתקרב אל הטבע ועל ידי כך להפחית את תחושת הניכור המאפיינת מצבים של חולי ואשפוז בבית-חולים.

על-פי קורסון וקורסון (1987) התלות הילדותית שהחיה מפגינה, גורמת לנו להגיב בתמיכה ובמתן הגנה ובכך מאפשרת לנו להרגיש כבעלי ערך לעצמנו ולאחרים הזקוקים לנו, מעוררת את תחושת אחריות ומחזקת את כוחות "האני".

מחקרים שהתמקדו בהשפעת בעלי החיים על האווירה ושיתוף הפעולה הראו שהמפגש עם בעלי-חיים מעודד יצירת אינטראקציות ותקשורת חיובית, מאפשר אינטימיות והרגשת קבלה ומאפשר בנייה של גשר רגשי בין המאושפזים, בני משפחותיהם והצוות הטיפולי בבית החולים. בעלי החיים מעודדים תחושה של סביבה ביתית, אשר מייצגת מציאות בריאה בסביבה המאיימת של בית החולים. המפגש עם בעל החיים מהווה גורם מניע ומדרבן המעודד את החולה להניע גפיים, לחדד את החושים ולקחת חלק בפעילויות גם במצב של כאב, סבל או מגבלה.

מחלת הסרטן אצל ילדים

הרפואה המודרנית מעניקה במקרים רבים לחולים ריפוי מלא, או חלקי ובמקרים אחרים הארכה של תוחלת החיים. עקב כך, נדרשת תשומת-לב מיוחדת לאיכות חייו של החולה ומשפחתו וגיוס כוחות ההתמודדות שלהם. בספרות ובפרקטיקה נתפסת מחלה כרונית או סופנית, כאירוע נסיבתי וטראומטי, הגורם לשינוי בחיי האדם ומשפחתו. בעקבות המחלה נוצר מצב של לחץ על המערכת המשפחתית כולה והיא נדרשת להיערך להתמודדות עם המצב החדש ולחפש דרכים ליצירה מחדש של האיזון שהופר על ידי המחלה.

מחלת הסרטן אצל ילדים מאופיינת כ"מחלה משפחתית" והיא משפיעה באופן ייחודי ושונה על כל אחד מבני המשפחה: הילד החולה, הוריו, אחיו, סבים וסבתות ובו בזמן על המשפחה כולה כיחידה אינטגרטיבית הכוללת את פרטיה.

המחלה מאופיינת בשלושה שלבים מרכזיים: (א) שלב האבחון. (ב) שלב הטיפול. (ג) שלב המעקב.

קבלת האבחנה מעוררת תגובה רגשית קשה ביותר אצל הילד החולה ובני משפחתו. מרגע האבחון, ולאורך תקופה ממושכת של אשפוז וטיפולים, הילד החולה ומשפחתו עוברים טלטלה רגשית, מגיבים בעצב וכעס, עוברים מתקווה לייאוש, מתעוררים פחדים וחרדות, מתחייבת התמודדות עם אי-נעימות פיזית, בדיקות כואבות, חדירה לפרטיות והרגשת חוסר-שליטה וחוסר-וודאות. המשפחה חייבת לעתים לקבל החלטות קשות, הכרוכות בשאלות קיומיות. לעתים הילד חייב לעבור גם תהליך של השתלת מח-עצם. תהליך זה קשה מאד פיזית ונפשית. המערך החיסוני של הילד קורס לחלוטין, כוחותיו הפיסיים מידלדלים, הוא סובל מבחילות, פצעים והרגשה כללית לא טובה, כאשר בנוסף לכל אלה, הוא נמצא בבידוד. הסביבה סגורה וחסרת גירויים והילד מפתח רגשות של דחייה, ניכור, בדידות וחרדה. העיסוק בתכנים של המחלה ובמשבחות על מוות מתעוררים בכל אחד משלבי המחלה ומעוררים אצל הילד ואצל כל אחד מבני המשפחה תגובות של עצב ותעוקה נפשית.

הילדים מאושפזים תקופות ממושכות, מנותקים מהמסגרות המוכרות והבטוחות. קימת רוטינה של טיפולים ובדיקות בד"כ כואבים ונכפים איסורים רבים כמו: הימנעות מאכילת ממתקים, התרחקות ממגע עם חמרים מזהמים, או מחברים ואנשים קרובים. הילד מתפרץ לעתים בביטוי כעס קשים כלפי משפחתו וכלפי הצוות הטיפולי. המשפחה חייבת להיערך בצורה חדשה ומותאמת לתכנית הטיפולים ומתחייבת חלוקת תפקידים חדשה הדורשת גמישות וויתורים.

האחים נאלצים להתמודד עם מטלות מיוחדות ולעתים אף לוקחים תפקיד הורה כלפי אחיהם הקטנים. תשומת הלב של המשפחה מופנית אל האח החולה ומתעוררים רגשות של כעס וקנאה מצד האחים, כשהם מעורבים בחרדה ודאגה לגורל האח החולה, יחד עם חרדות קיומיות המושלכות עליהם עצמם.

סיום האשפוז והחזרה הביתה מאופיינים ברגשות עזים וקונפליקטואליים. מחד, הילד ובני משפחתו שמחים כשמאיךך רמת הפחד והחרדה של המשפחה גבוהה. הקשר עם בית החולים היווה מוקד לסמכות מקצועית וביטחון וסיום הקשר מאיים על ביטחון ההורים. מתעוררות התלבטויות כיצד לנהל את אורח החיים החדש? כמה עצמאות לתת לילד? כמה פיקוח וכמה הגנה? כאשר מעל לכול, קיימת כל הזמן החרדה שמא המחלה תחזור. ההורים עייפים ומרשים לעצמם לפרוק מתחים שהצטברו, לעתים מתעוררות בעיות בזוגיות, נדרשים כוחות מיוחדים להתארגנות מחדשת של המשפחה. במצב רגשי מורכב זה המשפחה מתחילה לשקם את עצמה ולבנות מערך כוחות חדש ומותאם.

**"וולאם נפפוז
כדווחת על-פי
פחקר שנערך
בבית-חולים,
שהתערבות
בעזרת בעלי-
חיים, שנמשכה
כעשרים דקות
פידי יום, נמצאה
כאד פשפעותית
בהפחתת כספר
יפי האשפוז של
החולים לעופת
קבוצת בקורת.
היא מצאה גם
כי נוכחות של
בעל-חיים,
הפייצג את
הטבע וסביבה
רוחשת חיים
בסביבה לא
טבעית וחשוכת
גירוים חיוביים
כמו בית-חולים,
פפחיתה באופן
כרוך התפתחות
של תגובות
חרדה"**

מודל העבודה בפינת החי והתאמתו למאפיינים המיוחדים של ילדים חולי סרטן ומשפחותיהם

המודל מתבסס על הרציונאל של יצירת מפגש של הילד החולה ומשפחתו עם בעלי-חיים כמייצגים סביבה בריאה, חווייתית, מהנה, מרגיעה ודינאמית. סביבה זו מותאמת לצרכים האינדיבידואליים של כל ילד מבחינה רגשית, פיסית, חברתית, התנהגותית ולימודית במטרה לחזק את הילד והמשפחה בהתמודדות שלהם עם המחלה.

פינת החי מספקת לילד מרחב נעים, חופשי ומשוחזר ולא "סטריילי" כמו זה המאפיין את בית החולים. מפגש זה הוא נטול תכנים של מחלה, כאב או סבל, אך יחד עם זאת מאפשר מרחב לביטוי רגשי הקשור למחלה. כמענה למציאות המשתנה של הילדים החולים וחוסר היציבות והעקביות בחייהם כחולים, מייצגת פינת החי קביעות, סימבוליקה של חיים, התחדשות ויצירה. יש בה תנועה מתמדת ומחזוריות קבועה ופעילויות מוכרות ומוגדרות כמו: ניקיון, ליטוף, האכלה.

בפעילות בפינת החי משתלבים הילדים החולים בפעילות עם אחיהם הבריאים, מתאפשרת חווית מימוש של החלקים הבריאים, הפגת הבדידות, אינטראקציה בין-אישית, שותפות, תחושת שייכות ומרחב לביטוי אישי. במודל העבודה בפינת החי **המוקד הוא הילד** כאשר המחלה מהווה גורם נלווה לעומת המודל הרפואי שמתמקד **במחלה** של הילד.

הילדים פוגשים אווירה של חיק-טבע שמחליפה את האווירה של בית החולים. הסביבה מייצגת בריאות ואם הילד נאלץ להישאר באשפוז ואינו יכול לצאת לפינת החי, הוא יכול להשתתף בפעילות כצופה בעזרת וידיאו-קונפרנס.

כלל ראשון בעבודה הוא שמירה על בריאות הילד החולה. לשם כך נשמרים תנאי ניקיון קפדני של הכלובים ומרחב העבודה, פיקוח וטרינרי צמוד וקבלת מידע רפואי מהילד ומהורים לגבי ספירות הדם ואם הוא רשאי לגעת בבעלי החיים. הילדים חייבים לרחוץ ידיים ביציאה מפינת החי ואינם רשאים לאכול בפינת החי.

מטרות התכנית: "פעילות בעזרת בעלי חיים"

- ✳ לחזק את הילדים חולי הסרטן במישור הרגשי.
- ✳ פיתוח חוסן נפשי ומתן כלים להתמודדות עם מחלת הסרטן, הטיפולים הרפואיים הקשים והסבל הפיסי.
- ✳ הפחתת מתח וחרדה, הסחת הדעת בזמן של כאב וסבל בעזרת חוויה מרגיעה.
- ✳ להנעים את השעות הקשות.
- ✳ לאפשר יצירת קשרים חברתיים עם ילדים אחרים ("חברים לצרה") במסגרת פעילות משותפת בפינת החי.
- ✳ להעניק לאחים ולבני משפחה אפיק של שחרור מהמתח.

מערך ההערכה ושיטות מחקר

המחקר שנערך בפינת החי הוא מחקר מעקב פרוספקטיבי אשר בודק את הקשר בין משתנים טיפוליים בעזרת בעלי-חיים לבין מרכיבי החוסן הנפשי בהתמודדות של ילדים חולי סרטן ומשפחותיהם עם מחלת הסרטן.

המחקר הציב שתי מטרות עיקריות:

א. הערכת המידה בה הושגו מטרות התכנית הטיפולית

ב. הערכה של התהליך

המחקר ליווה את התכנית הטיפולית במשך כשנתיים, לאחר שכבר הוקמה פינת החי ופעלה באופן ניסיוני ובצורה ספונטאנית למעלה משנה.

המחקר התחיל כמחקר מעקב-מלווה והפך עם הזמן למחקר מתערב-מעצב. מהלך זה אפשר שילוב של מרכיבים כמותיים ואיכותניים. הכלים המקוריים היו שאלונים ותצפיות מובנות. בעקבות המעבר למחקר מתערב ומעצב התווספו תצפיות של צוות המחקר על מגוון פעילויות ואירועים, נאסף חומר משיחות עם הילדים והורים ושיחות עם המדריכים.

ממצאי המחקר התבססו על כלל הנתונים שנאספו מהילדים החולים, אחים והורים שהשתתפו בפעילות בפינת החי בתקופת המחקר.

ממצאים

אוכלוסיית המחקר כללה 36 ילדים חולים (18 בנים, 18 בנות), 11 אחים (6 בנים, 5 בנות) ובסה"כ – 47 ילדים.

כאשר נשאלו הילדים מה הם מרגישים בפינת החי התקבלו תשובות כמו: רוגע, שמחה, כייף, עניין ובעיקר מצב רוח טוב. כמו-כן, ביטחון וכוח. נשללו ע"י הילדים רגשות כמו: פחד, מתח או שעמום.

92% מהילדים דיווחו כי הם מאד אוהבים חיות, 84% דיווחו כי החיות מקבלות אותם כפי שהם, 93% דיווחו כי החיות מקבלות אותם גם כשהם עצובים.

ציון גבוה במיוחד (96%) קבלו המדריכים ויחסם אל הילדים ואל בעלי החיים. הילדים ציינו כי השהות בפינת החי מעניקה להם הרגשת שייכות, תחושת "בית", משפחתיות ונינוחות (80%-82%).

94% מההורים ציינו כי הפעילות עם בעלי-חיים השפיעה מאד על הביטחון העצמי של ילדיהם במהלך הטיפולים וההתמודדות עם המחלה. ידוע כי חיזוק הביטחון העצמי מעצים את היכולת להתמודד עם מצבי חיים קשים והופך אותם לאפשריים. ממצא זה מעניין במיוחד, כיוון שאפשר לראות בו גם מנגנון השלכתי של ההורים כמסייע להם ומחזק אותם בהתמודדות שלהם עצמם עם מחלת ילדיהם.

דיון

מניתוח הממצאים עולה כי המטרות של פינת החי הושגו במישורים הבאים:

בריאות – קיים בציבור חשש גדול מפני מפגש בין ילדים חולי סרטן עם מערך חיסוני נמוך במיוחד לבין בעלי חיים בגלל האפשרות של חשיפה לזיהומים ומחלות. מבחינה רפואית נראה כי החיות עצמן אינן מהוות סיכון בריאותי, אם מקפידים על טיפול נאות. בתקופת המחקר אף ילד לא חלה במחלה ולא סבל ממק בריאותי כלשהוא כתוצאה מהמגע עם בעלי החיים.

מצב רגשי – הילד חולה הסרטן זקוק למכלול של מרכיבים נפשיים בהתמודדות שלו עם המחלה והטיפולים: תחושה שמבינים אותו, הרפיה ממתח, הסחת הדעת, הפיכתו לבעל יכולת שליטה והרגשת כוח, אמון, תחושת שייכות והזדהות, הנאה וחוויות חיוביות. החיות מייצגות עולם ללא מילים המהווה ערוץ תקשורת שמאפשר ביטוי רגשי, מקדם תהליכי העצמה וחיזוק ומעניק לילדים הרגשת ערך ומשמעות ביכולת לטפל בבעלי החיים ולדאוג לצרכיהם.

לדוגמא: ילד בן 4 שהמחלה חזרה אצלו, היה בעבר מוכר בפינת החי כבעל בעיות התנהגות קשות. במהלך הטיפולים הקודמים היה מגיב לצוות הרפואי בצעקות והתפרצויות בכי. לאחרונה, משחזרה אצלו המחלה, החריפו תגובות הזעם שלו. כדרך התמודדות עם המחלה רכשה עבורו המשפחה צעצועי לחימה (מפלסטיק) ובאמצעותם הם עודדו אותו לפרוק את כעסו. הילד התקשה לשבת בפעילות משותפת עם הילדים האחרים ואף התנהג בתוקפנות כלפי בעלי החיים, הוא ניסה לכלוא אותם ולהציק להם. הוא ביטא גם כעסים כלפי הצוות שהפכו אצלו במשחק דמיוני ל"חולים" והוא היה "מכאיב" להם על-ידי זריקות צעצוע ומשחקי מלחמה. הוא אף לבש חלוק רפאים לבן מפינת המשחקים שנתן לו לגיטימציה סימבולית להתנהג כנציג "הרשע הרפואי". הצוות התגייס לעזור לו ולמשפחה. בחשיפה איטית ומבוקרת עוררו אצלו עניין בבעלי החיים הזקוקים לטיפול "אמיתי" וליחס אוהד. הם אפשרו לילד לעשות הפרדה בין עולם בעלי החיים, לבין הדברים הקשים שעוברים עליו במחלתו. הילד למד שהוא יכול ליצור תקשורת חיובית באמצעות בעלי החיים, יכול לקבל "כוח", חיוניות והערכה דרך "טיפול אמיתי" בבעלי החיים.

עם הזמן הוא הפך למטפל – ד"ר ש. הוא מאכיל את בעלי החיים, מסדר להם מצע לשינה ודואג שיהיה להם טוב ונעים. היום הוא שולט בתגובותיו, מסוגל להשתתף בפעילות משותפת עם ילדים אחרים ומוכן לשתף פעולה עם אנשי הצוות הרפואי, שכבר לא נתפסים בעיניו כ"אויבים" או כ"רעים". הקשר עם בעלי החיים אפשר לילד בעזרת טיפול צמוד של הצוות והדרכת המשפחה לרסן את ההתנהגות האגרסיבית שלו ולשתף פעולה בקבלת הטיפולים הרפואיים בבית החולים.

הסביבה הנעימה בפינת החי והיחס החיובי של הצוות, מהווים גשר רגשי לטיפול אינטראקציות חיוביות והרגשת שייכות המוכרים כמגבירי חוסן. בפינת החי בא לידי ביטוי חיבור בין העולם הבריא של הילד לבין עולם המחלה ומאפשר רצף של חוויות חיוביות, משחק ומידה רבה של שמחה והומור המסייעים בהתמודדות עם המחלה. התיווך באמצעות בעלי-חיים מאפשר לילדים לשאול שאלות או לבטא נושאים מטרידים ומפחידים ובכך מסתייעים בהפחתת חרדה.

התמודדות עם נושא המוות – הסביבה המקבלת והמוגנת יחד עם החוויה הרגשית המשחררת של המפגש עם בעלי-חיים מאפשרת הסרת הטאבו מנושא המוות. התקיימו בפינת החי שיחות על מוות של בעלי-חיים ועל מוות בכלל.

מצב פיסי – הסיטואציה של מפגש עם בעלי-חיים היא דינאמית. בעל החיים מניע את הילד לפעולה (ליטוף, סרוק, האכלה, משחק). התנועתיות אצל הילדים החולים מכאיבה, קשה לביצוע ומעייפת, הילדים חלשים ובדרך-כלל פאסיביים. מאידך, התנועתיות חשובה לשיתוף פעולה, להחלמה של הרקמות אחרי ניתוח ולהעלאת רמת הדופמין.

לדוגמא: ילד בן 6 הגיע בפעם הראשונה לפינת החי שבועיים לאחר אבחון המחלה. הילד הגיע כאשר יד ימינו צמודה לגופו ללא תנועה, מכיוון שביד הייתה נעוצה מחט של אינפוזיה. המדריכה הציגה בפניו את הכלבה הג'ינג'ית והילד הביע התרגשות והתעניינות בכלבה. הכלבה שחשה בתגובת הילד הגיבה בשמחה, בקשקוש זנב ידידותי ורחרח רגלו של הילד. בתחילה הילד התכופף וליטף אותה בידו השמאלית ולאחר מכן גם בידו הימנית, לאחר שהסבירו לו שמחט לא תזוז ממקומה. בהמשך, הוא יצא עם הכלבה לטיול כשהוא מוביל אותה בשמחה ובקפיצות ואוחז את הרצועה בידו הימנית. נוכחות הכלבה, העידוד של הצוות והאינטראקציה שנוצרה עם הכלבה סייעו לילד להניע את ידו וגופו מבלי להרגיש מאוים ולהתגבר על הקיפאון הגופני שגזר על עצמו.

**"פינת החי
כספקת לילד
פרחב נעים,
חופשי ופשוט
ולא "סטריילי"
כבו זה הפאיין
את בית החולים.
כפגש זה הוא
נטול תכנים של
כחלה, כאב
או סבל, אך
יחד עם זאת
כאפשר פרחב
לביטוי רגשי
הקשור לכחלה.
כפענה לפציאות
הפשתנה של
הילדים החולים
וחוסר היציבות
והעקביות
כחיהם כחולים,
כייצגת פינת
החי קביעות,
כיפבוליקה של
חיים, התחדשות
ויצירה. יש בה
תנועה כתפדת
וכחזרות
קבועה
ופעילויות
כוכרות
וכוגדרות ככו:
ניקיון, ליטוף,
האכלה"**

קיוזאק, א' (2000). **מפגשים טיפוליים עם חיות מחמד**. "אח" בע"מ.

שליו, א' (1996) **המרפא הפרוותי**. צ'ריקובר בע"מ, ת"א.

שרליו, ש' ורפפורט, ב' (1993). החולה ומשפחתו: מודל התערבות במהלך אשפוז. **חברה ורוחה**. יג(3), 237-252.

Aubrey, H.F. (2000). *Handbook on Animal-Assistant Therapy*, Academic Press.

Hunt, S. & Hart, L. (1990). "Role of small animals in social interactions between strangers". **The Journal of Social Psychology**, 132(2), 25-34.

Levinson, B. (1969). **Pet oriented child Psychotherapy**. Springfield: Illinois.

Levinson, B. (1965) "Pet psychotherapy: Use of household pets in the treatment of behaviour disorders in childhood". **Psychological Reports**, 17, 695-698.



מצב חברתי – במהלך תקופת המחלה הילדים מבודדים. המפגש עם בעלי החיים מפחית את תחושת הניכור ומאפשר קירבה ושייכות. הקבלה המוחלטת, העמדה הלא שיפוטית, האפשרות לתקשר בצורה לא מילולית והיכולת ליצור קשר אינטימי מאפשרים לילדים להרגיש בטוחים. ילדה בת 5 שהתכוננה ליום ההולדת שלה הודיעה למדריכה: "אני מזמינה את כל החיות ליום ההולדת שלי, גם את הצ'ינצ'ילה וגם את הנחש".

מצב קוגניטיבי – במשך הטיפולים הילדים נעדרים תקופות ממושכות מבית הספר או מגן הילדים ואינם פנויים להשקיע מאמץ בלימוד חומר או טיפוח מיומנויות למידה. החוויה הלימודית באמצעות בעלי חיים אינה כרוכה בהצלחה או כשלון, דרכי הלמידה נתפסות בעיני הילד כמהנות.

ממצאי המחקר מדגישים את תפקיד בעלי החיים כמעוררים מערך רגשי חיובי ובונים "סביבה מאפשרת". בעלי החיים נותנים גוון ייחודי לעבודה עם הילדים ומהווים אמצעי מתווך בין גורמי המחלה לבין החיים הבריאים.

ביבליוגרפיה:

גילשטרומ, ר (2003). **חיות מיוחדות לאוכלוסיות מיוחדות**. "אח" בע"מ.

טסלר ושות' (2001). **חיות וחברה ומה שביניהן**. הוצאה משותפת לחיות וחברה ומשרד איכות הסביבה.

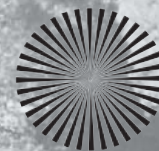
לורנץ, ק' (1973) **איש איש המחמד שלו**. הדר הוצאת ספרים.

מאסון, ג' ומקארתי, ס' (1996) **כשפילים בוכים**. זמורה ביתן, מוציאים לאור.

מקלורי, ס' (1996) **בעלי החיים כמורים וכמרפאים**. "אור עם".

נבון, ש' (2001). **סלילת דרך. התמודדות משפחתית עם מחלה ונכות-מודלים טיפוליים**. רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

פינוס, א' (1997). יישום עקרונות ההתערבות בשעת משבר בטיפול בחולי סרטן. **שיחות**, יב (1), 5-11.



היער הקסום והחול הפרפא טבע תרפיה עם אנשים הפתופודדים עם קושי נפשי ומגבלה פסיכיאטרית

ד"ר רונן ברגר ומאיה טיירי

תקציר

מאמר זה יציג דרכים בהם ניתן להיעזר בטבע תרפיה כדי לתמוך ולהעצים מבוגרים המתמודדים עם קושי נפשי ומגבלה פסיכיאטרית. תוך התמקדות בשני מפגשים מקבוצת תמיכה שהתקיימה ב"אנוש" תל-אביב וסקירת תיאוריה רלוונטית. הוא יתאר דרכים בהם הקשר הבלתי אמצעי עם הטבע והעבודה היצירתית בו יכולים לקדם תהליכי התפתחות בכלל, ובכאלו הקשורים לאונה הימנית של המוח לדמיון, לגוף ולרגש בפרט.

הקדמה

עמותת אנוש – העמותה הישראלית לבריאות הנפש, הוקמה במטרה לקדם את נושא בריאות הנפש של הפרט והמשפחה ולעזור בשיקום אנשים מתפקדים, שמתמודדים עם מגבלה פסיכיאטרית ויכולים לגור בדירות שכורות בעיר ולהתפרנס בשוק החופשי. אחת ממטרותיה העיקריות של מסגרת ה"דיוור המוגן" באנוש, היא לעזור לאותם אנשים לנהל אורח-חיים עצמאי, על-ידי מתן תמיכה וליווי של אנשי הצוות שלה – רכזי שיקום ומדריכים שיקומיים. הצוות מלווה את המשתתפים באמצעות מפגשים פרטניים שבועיים וליווי בביתם. בנוסף למעקב פסיכיאטרי הקבוע ולטיפול התרופתי שאנשים אילו מחויבים להם, מפעילה העמותה מועדונים חברתיים המקיימים חוגים ופעילויות אחר הצהריים. לצד העבודה הפסיכו-סוציאלית שהצוות מקיים במפגשים ובשיחות, כאלו הפועלים דרך הערוץ הקוגניטיבי, באמצעים מילוליים ובחדר ומתוך הבנת התרומה המשמעותית שיש לעבודה היצירתית לשיקום ולתמיכה של אוכלוסייה זו, סניף אנוש תל-אביב פתח את שעריו לאפשרות לקיים קבוצת תמיכה למשתתפים שתעבוד בטבע, דרך הטבע תרפיה. התוכנית התקיימה במסגרת עבודתה המעשית של הכותבת השנייה של המאמר ובלווי (supervision) שניתן לה במהלכה. היא כללה עשרה מפגשים בני שעה וחצי כל אחד במרחבי טבע שונים בתל-אביב. זו הייתה הפעם הראשונה בה הוצעה תוכנית וטבע תרפיה לאוכלוסייה מבוגרת ובמסגרת "אנוש".

ברצוננו להודות לאבי הדרי על הליווי וההדרכה שנתן לעבודה זו במסגרת תוכנית ההכשרה בטבע תרפיה. רוצים גם להודות לעיניב שהם מנהלת דיוור מוגן – אנוש ת"א, לאנה מאי ומעין טוביאנה רכזות דיוור מוגן אנוש ת"א ולצוות המדריכים המסור שאפשרו ותמכו בעבודה זו. תודה.

על הכותבים:

ד"ר רונן ברגר – מנהל המרכז לטבע-תרפיה ותוכניות ההכשרה באוניברסיטת תל-אביב ובמרכז שילוב אוניברסיטת חיפה. דרמה תרפיסט, רקדן ומורה לקונטקט אימפרוביזציה, מטפל בשיאצו ואקולוג. מלמד במכון לדרמה תרפיה בתל-חי, בתוכנית לפסיכותרפיה ממוקדת גוף שבמרכז שילוב ובמכללת אורנים. כתב את הספר "מקום בטוח" (יחד עם מולי להד) ומצא בשלבי סיום ספרו השני, "טבע-תרפיה במעגל החיים" יישומים מילודות לזקנה".

ליצירת קשר:

ronenbw@gmail.com
www.naturetheraphy.org.il

מאיה טיירי – מנחת קבוצות בטבע תרפיה, מתפעלת ומדריכת טיולים בתת היבשת הודית. מנחה במרכז לטבע תרפיה ובתוכנית להכשרת מנחי קבוצות ומטפלים בטבע תרפיה שבאוניברסיטת תל-אביב. בוגרת לימודי מזרח אסיה ופילוסופיה באוניברסיטת תל אביב.

ליצירת קשר:

tairym@gmail.com

טבע תרפיה – מסגרת תיאורטית ויישומית

טבע תרפיה היא שיטת טיפול חדשנית הפועלת מפרספקטיבה טקסית (Ritual) ל"טיפול" (Berger 2009, Berger & McLeod 2006). היא מתקיימת בטבע באופן יצירתי ומתייחסת אליו כשותף בתהליך (Berger 2009, Berger & McLeod 2006). שיטה אינטגרטיבית זו משלבת מתחומי הטיפול היצירתי והפוסט-מודרני, עם עקרונות מהטקס המסורתי. היא יוצרת תיאוריה ומודלים שמסייעים למטפל העובד בטבע להיעזר במאפייניו הייחודיים, על-מנת לקדם ולהרחיב את התהליך הטיפולי (Berger 2009).

בדומה לגישות חברתיות, שפיתחו תיאוריות חברתיות להסברת התרחבות מצוקות פסיכולוגיות עכשוויות, כדוגמת דיכאון, חרדה וטראומה (Cushman 1990; Gergen 1991; West 2000; McLeod 1997), כך גם הטבע תרפיה פיתחה תיאוריה, המסבירה את אותו תהליך מפרספקטיבה פסיכו-אקו-סוציאלית. היא רואה קשר בין התרחקות האדם מהטבע וצמצום חיי הקהילה והתפיסה הרוחנית להתפשטות והתרחבות אותן המצוקות הפסיכו-חברתיות. מכאן נגזרות גישות התערבות שבסיסן חברתי-סביבתי (ולא פסיכולוגי) ושפועלות מתפיסה טקסית לטיפול. מתוך קשר להנחת היסוד של האקו-פסיכולוגיה, הטוענת כי בעצם ההתחברות המחודשת לטבע, יכול האדם להתחבר לכוחות ריפוי והחלמה (Rozak 2001, Totton 2003), הגדיר ברגר את מונח הטבע תרפיה הבסיסי "לגעת בטבע". מונח זה מגדיר כי "במגע ובקשר הבלתי אמצעי עם הטבע, יכול האדם לגעת גם בטבעו הבסיסי: לחוש אוטנטיות ולפתח מרכיבי אישיות ודרכי חיים חשובות, שהתקשו לקבל ביטוי באינטנסיביות החיים המודרניים" (ברגר 2005, ע"מ 38). השקפה זו מבהירה את הקשר החזק בין הטבע תרפיה למודל הגש"ר המאח"ד (ה-BASICPH) ולגישת החוסן בכלל (להד 2006). מודל זה מציע כי אדם נולד עם שש שפות התמודדות: גוף, שכל, רגש, משפחה-חברה, אמונה ודמיון וכי קשר ומגע עימם, כמו גם היכולת לנוע ולשלב ביניהן, מאפשרים לפרט לתפקד טוב יותר בעולם, להתמודד עם משברים וליצור לעצמו משמעות מיטיבה. מכאן שמטרתו העיקרית של טיפול ברוח הגש"ר מאח"ד אינה רק לפתור קונפליקט פסיכולוגי, אלא גם להזכיר ולעורר מחדש את אותן השפות ואת היכולת לנוע ולשלב ביניהן (להד 2006). תפיסתה הטקסית והיצירתית של הטבע תרפיה קשורה מאד גם לגישות השונות של הטיפול בהבעה ויצירה ולגישות גוף-רוח-נפש שמתמקדות בתהליכי ההחלמה שקשורים למוח הימני, כמו הדרמה תרפיה והטיפול באומנויות (Jennings 1984; Lahad 2002; Rubin 1999). היא מתבססת על התובנה כי במשחק היצירתי-דרמטי ובחוויה הגופנית-דמיונית, טמונים משאבי התמודדות וריפוי חשובים, שהרחבתם יכולה לשפר את איכות החיים בכלל, כמו-גם את ההתמודדות עם קשיים פסיכולוגיים. בדומה לטקס המסורתי גם הטבע תרפיה מתמקדת בעבודה קבוצתית שמדגישה את החיבור והשותפות שיש בין אדם לאדם, בין הגוף-רגש-רוח, ובין אדם לסביבתו (Berger 2009b).

ברוח הטקס ובדומה לרעיון של "מעגל ההתנסות" של הגשטאלט (Zinker 1977; Kepner 1987) ולעקרונות "הפעולה" של הדרמה תרפיה (Jennings 1998), כך גם המטפל בטבע תרפיה ינסה להפוך את תובנותיו ושאלותיו להתנסות יצירתית-חוקרת שמתקיימת בטבע ובעזרתו (ברגר 2008). הוא ינסה להישאר בחוויה הגופנית-דמיונית-רגשית באופן שיאפשר לאדם לקבל פרספקטיבה נוספת על הנושא, להרחיב את הקשר גוף-נפש, את התודעה והתפיסה. מכאן ומתוך אמונה בתהליך הלא מילולי והחוויתי, יוכל המטפל להזמין את האדם להתבונן בקשר שבין הלמידה החוויתית שהתרחשה במפגש הטיפולי לבין מציאות החיים שמחוצה לה.

השהות במרחב הטבעי, הנפרד והמרוחק מסביבת היום-יום, תעזור לאדם לעקוף מנגנוני הגנה בזמן שהמגע החושי בטבע והפניה לסימבולים שמכיל יעזרו לו להיכנס עמוק יותר לתוך החוויה. מרחב והתכוונות אילו יתנו מקום לתהליכי ריפוי הקשורים למוח ימין, למוח הזוחלי והרגשי. הם יאפשרו מוביליות טובה יותר של התחושות ונוכחות רבה יותר לאפקט המרגיע והמרפא של הדמיון. ההרחקה והניתוק מדרכי ההתנהלות של היום-יום והכניסה למצבי הוויה יאפשרו לתהליך הא-לוגי והמעגלי לעבוד "טוב יותר" ועם פחות הפרעות של "המוח החושב" (Berger 2009). מרכיב חשוב נוסף שמתקיים מעצם החיבור למחזוריות הטבע, לפשטותו ויכולת התחדשותו, קשור לאופן בו ניתן להיעזר בטבע להעצמת תחושת רצף ומחזוריות. כך ניתן גם להתייחס לתופעות שמתקיימות בטבע כדי לעזור לאדם לנרמל חוויות קשות ולקבלן, כאלו שמילים והסברים לוגיים עשויים להתקשות לענות עליהם. כמו הטקס (Grainger 1995, Jennings 1995; 1998, Turner 1986) כך גם הטבע תרפיה יכולה לעזור לאדם להתחבר עם "הגדול ממנו" ולהרחיב את המשמעות והערך שנותן לחייו (Berger 2009). אמנם הטבע תרפיה משתמשת במבנים טיפוליים ופסיכולוגיים קלאסיים, אך מסתמכת בעיקר על התהליך החושי-יצירתי בטבע ובחוויה שעולה מהמפגש עימו. תוך התבססות על מונח ה"קשר המשולש מטופל-מטפל-טבע" (Berger & McLeod 2006) היא משלבת ונעה בין תהליכי מחקר המתמקדים במערכות היחסים ובתהליכים אינטר-פסיכיים לבין כאלו הקשורים בשאלות זהות ומשמעות רחבים, אשר נחקרים דרך הקשר עם "הגדול ממני", הטבע והיקום. היא מתאימה בעיקר ליישום עם קבוצות, אך ניתנת לשימוש גם בעבודה פרטנית, במסגרות חינוכיות, קליניות וקהילתיות.

מתיאוריה ליישום

כדי להקל על המשתתפים להגיע ולהשתתף בקבוצה הוגדרו שני מרחבי פעילות: בחוף הים של תל-אביב ובפארק הירקון. שניהם קרובים יחסית למגוריהם ובעלי נגישות נוחה בתחבורה ציבורית או ברגל. הוחלט לעבוד בתוך מסגרת ומבנה קבועים הכוללים טקס פתיחה, פעילות משתנה, שיחת סיכום וטקס פרידה. טקס הפתיחה כלל מעגל בו המשתתפים התבקשו להחזיק ידיים תוך כדי השענות לאחור ומתן תשומת-לב לגוף, לנשימה, כפי שנחוות בכאן ועכשיו. הטקס התרחב

לתרגילי חימום גופניים ומשחקים שעזרו למשתתפים להכיר, לחמם את היצירתיות ואת הגוף, תוך יצירת מבוא וגשר להמשך העבודה. הפעילות המשתנה התבססה על המודלים השונים של הטבע תרפיה ומכאן כללו ושילבו אלמנטים של משחק, תנועה, דרמה ויצירה (ברגר 2010, לקראת פרסום). למרות הגישה האינטר-מודאלית של הטבע תרפיה, שמשלבת ונעה בין מדיומים יצירתיים מגוונים, במפגשים מסוימים נעשה שימוש במתודה אחת בלבד, כמו למשל במודל הבית בטבע (Berger 2008), במפגש הרביעי. המתודות נבחרו בהתאמה למאפייני הקבוצה ומטרותיה, כמו גם למאפייני הסביבה המשתנה. שיחת הסיכום כללה שיתוף רגשי שהתייחס לחוויות וללמידה האישית שהתרחשה כמו גם התייחסות לתהליכים ולדינאמיקה בין-אישית. לעיתים השיחה כללה גם עיבוד מילולי שביקש לקשור בין התהליך והלמידה שהתקיימו במפגש, לבין תהליכים ולהתמודדויות שמתרחשים בבית. טקס הסיום והפרידה היה דומה לטקס הפתיחה כאשר כל משתתף יכול היה להביע, במילים או בתנועה, דבר אחד איתו הוא יוצא מהמפגש. בתום כל מפגש הוגדר במדויק מקום הפגישה הבאה, כאשר ביום שלפניו הצוות הזכיר למשתתפים בטלפון את קיומו ומיקומו.

אנקדוטות שמייצגות את השלם

כדי להדגים ולהמחיש את האופן בו הטבע תרפיה יכולה לקדם תהליכי ריפוי שמתבססים על עבודה יצירתית ותהליכים הקשורים למוח ימין בכלל ועם מבוגרים המתמודדים עם קושי נפשי בפרט, נבחרו שני מפגשים מהתוכנית השלמה, כאנקדוטה שמייצגת את השלם. המפגש השלישי, שהתקיים ביום גשם בפארק הירקון, ממחיש כיצד הדינאמיקה העצמאית של הטבע והשינויים הבלתי נשלטים שבו, יכולים להרחיב את התהליך לכיוונים בלתי צפויים. המפגש השני, שהתקיים בחוף הים של תל-אביב ממחיש את הפוטנציאל הטמון בעבודה יצירתית-דרמטית, שמתגלה ומתפתחת מתוך המשחק הספונטאני בחול. הוא ממחיש את האופן בו העבודה במרחב הפנטסטי יכולה לעזור למטופל לעקוף הגנות ולהקנות פרספקטיבות ותובנות משמעותיות. כדי להחיות את התיאורים כתובים שניהם ברוח נרטיבית ובגוף ראשון ומסופרים מפי מנחת הקבוצה, הכותבת השנייה.

היער הקסום – אנקדוטה מהמפגש השלישי, ביום גשם בפארק הירקון

יום המפגש מגיע. השמים מעוננים, קריר ומטפטף. החורשה ירוקה ופורחת ומהאדמה עולה ניחוח של גשם. בדרכי לתחנת האוטובוס בה קבענו להיפגש, עולה בי החשש שחברי הקבוצה לא יגיעו... אני שמחה (ומופתעת) לגלות כי התבדיתי וכל הארבעה מגיעים, כל אחד בזמנו. מיכל, בת חמישים הסובלת מסכיזופרניה מספרת בגאווה שהקדימה ברבע שעה ושהצליחה להגיע עד לכאן לבד, בלי המדריך שלה. יואב, בן 37, סובל מסכיזופרניה, מחרדות ותחושת ניכור מגיע קצת אחריה עם חיוך גדול. לפני המפגש העובדת הסוציאלית מספרת לי שביומיים האחרונים יואב לא יצא מהבית עקב התקפי חרדה. אני מקבלת אותו בשמחה. דוד, בן 31 סובל מ O.C.D מגיע יחד עם דפנה, בת 50 שסובלת מסכיזופרניה, שניהם מגיעים באותו האוטובוס בדיוק בזמן. דוד מתקרב ומבקש מפית נייר, הוא מתיישב, מוציא את כל הדברים מהארנק ומתחיל לנגב אותם אחד-אחד וביסודיות...

אני מציעה שניסע לחורשה ברכבי ומבקשת את הסכמתם לכך. כולם מסכימים. דלתות הרכב נסגרות, אני מתניעה, וגשם מתחיל לטפטף... דפנה ומיכל שואלות אם יש טעם שבכלל נצא מהרכב... אני מחנה בחניון שסמוך לחורשה וממתינה. לא נראה שהגשם עומד להיפסק בקרוב... עכשיו דפנה ומיכל מודיעות שהן לא רוצות ולא מתכוונות לצאת ולהירטב. לעומתם הבנים אומרים שהם רוצים. אני יושבת ומקשיבה לשיח שנוצר ולשאלות הקשורות להתמודדות עם חוסר נוחות, שינויים ואי-ודאות. אני מנסה להרגיע את האווירה ואומרת לבנות שיש לי מטריות ושאלה הגשם יתחזק נוכל לחזור מיד לרכב. בינתיים הגשם נחלש ולאחר היסוס כולם מסכימים. אנו יוצאים מהרכב מצוידים בארבע מטריות, מחצלת ותרמוס עם תה חם... לנוכח הסיטואציה, לא ברור לי אם אני מנחת קבוצות, מדריכה בתנועה, או אולי גננת שיוצאת עם הילדים לפיקניק...

לאחר חמש דקות הליכה אנו מגיעים למקום שבחרתי, מתחת לעצי איקליפטוס גדולים, על כר עשב נרחב. הגשם מפסיק והשמש מתגלה. החברים מתבוננים סביב ומגלים את יופי המקום, את הצמחייה הרעננה ואת קרני השמש הנעימות בשעות האלו שלפני השקיעה.

**"הפושג
ילגעת
בטבעי, פכיל
את ההנחה
שבפגע
ובקשר הבלתי
אמצעי עם
הטבע, יכול
האדם לגעת
גם בטבעו
הבסיסי: לחוש
אוטנטיות
ולפתח פרכיבי
אישיות ודרכי
חיים חשובות,
שהתקשו
לקבל ביטוי
באינטנסיביות
החיים
הפודרניים"**

מיכל, צעודה בנעלי עקב, עטופה במעיל ארוך ושחור מתחת למטרייה (שלמרות שהגשם פסק עדיין נשארה פתוחה מעליה), מחייכת לעברי ואומרת שהחורשה קסומה. אני אוספת את כולם ומבקשת שכל אחד יצא להליכה אישית. מזמינה אותם להקשיב לקולות, להריח ריחות ולהסתכל סביב. כולם הולכים אחרי בשקט. אנו נכנסים לעומק החורשה ונבלעים בין העצים – גזעים מעוקמים, עצים שרופים, עשבים ירוקים, פחית קולה זרוקה ושלל חמצצים וחובזות. אנו מתמקמים בלב החורשה. מסביב הכול רטוב ואני פורסת מחצלת יבשה.

כולם מתאספים למעגל הפתיחה המסורתי שלנו – נותנים ידיים ונשענים אחורה – מחזיק ומחזק, מעגל שיש בו כוח. אני מזמינה את כולם לשכב או לשבת בתנוחה נוחה על העשב, או המחצלת. כולם בוהים בי, ואף אחד לא זז... אני עוצמת עיניים ונשכבת על הגב, נושמת... כעבור מספר שניות הם מצטרפים, שכובים על הגב. אני מתחילה להנחות דמיון מודרך, מזמינה להרפיה ולהקשבה פנימה. אני עוברת על כל הגוף, מלמטה למעלה, מתיישבת ורואה שכולם רפויים, ספק ישנים על המחצלת. יש שקט קסום, הציפורים מציצות וריח העשב הרטוב משכר.

אני מתכוננת להרחיב את העבודה ושוב חוזר לטפטף... כשהעיניים נפקחות ומביטות בי בתהייה

תורי לקחת נשימה עמוקה... מה עושים עכשיו?... דפנה מצחקקת בעצבנות וקמה בדריכות. אני מזמינה את כולם להתיישב לידי. אנו פותחים מטריות ומתקבצים קרוב-קרוב לשיבה צפופה, כשמעלינו מסוככות ארבע מטריות. ברך נוגעת בברך, שכמייה במעיל, המבטים מצטלבים. רגע של מבוכה. דפנה מתחילה שוב לצחוק וכולנו מצטרפים, מתפוצצים מצחוק...

בסיטואציה הסוריאליסטית והבלתי שגרתית הזאת אני שואלת איך כולם מרגישים. מיכל אומרת שנעים לה. יואב נזכר בסיפור שקרה לו בטיול באנגליה, כשחולץ מגשם סוחף. הוא מספר את הסיפור לפרטי פרטים ואנו מקשיבים. אני שואלת איזו תחושה מעלה בו הסיפור והוא אומר ביטחון. אנו מדברים על תחושות של הגנה, חשיפות ופגיעות ועל יכולת הקבוצה לספק או למנוע אותם. באופן ספונטאני אני מזמינה את כולם לספר סיפור שמתקשר לגשם. דפנה קוטעת את הסיפורים ואומרת שהיא נרטבת ושזה לא נעים לה. אני מבקשת מיואב ומיכל, שמצדדיה, לכסות אותה היטב עם המטרייה ולהצטופף – שיהיה לה יותר חם. דפנה מאשרת שעכשיו יותר טוב ונרגעת.

קולות הגשם על המטריות נחלשים והוא נפסק בהדרגה. למרות זאת אנו נשארים לשבת צפופים ומחזיקים את המטריות מעלינו. לאט-לאט הן נסגרות ואנו מתרחקים אחד מהשני. אני מזמינה אותם לשוב ולעצום עיניים ומתחילה שוב הנחיה בדמיון. אני מתחילה: "אני הולכת בחורשה קסומה, מסתכלת סביבי – מה אני רואה, מה אני שומעת? אני פוגשת דמות שמחייכת אליי. יש לי תחושה של ביטחון. נעים לי במחיצתה. אני מסתכל מה היא לובשת, איך היא נראית. הדמות מספרת לי איך קוראים לה ומאיפה באה. היא מספרת לי על הבית שלה ואולי גם משהו על שלי... אנו נפרדים לשלום והיא מתרחקת." אני עושה את הדרך בחזרה למחצלת, רואה את החברים שיושבים עליה, את העשב הרטוב ואת המקום שלי עליה... החברים פוקחים עיניים.

מסתכלים לשמיים ומגלים ענן אפור כבד... אנו יושבים בשקט מספר רגעים בזמן שהטפטוף הופך לגשם. שוב נפתחות מטריות שמגנות עלינו בקושי... מיכל מפנה אלי מבט מרוכז ושואלת: אולי נחזור לרכב? אני שואלת את כולם והם מהנהנים בשמחה. אנו אורזים ומתחילים ללכת. תוך כדי ההליכה אני מציעה לאסוף פריט מהחורשה שהדמות שפגשו השאירה עבורם. בינתיים מתפתחת שיחה. מיכל אומרת שממש כיף לה ושהיא בחיים לא עשתה דבר כזה. דפנה אומרת שהיא לא ממש אוהבת את זה. יואב הולך מחוץ ללא מטרייה, נראה שנהנה מהטפטוף. דוד שואל: איך זה שרק בני האדם מחפשים מחסה מגשם בעוד שהחיות והצמחים שמחים על כך. מתפתח דיון... אנו מגיעים לרכב ומתיישבים. הדלתות נסגרות ואנחת רווחה קבוצתית נשמעת. אנו מתחילים לצחוק.

נוסעים לתחנת הדלק הסמוכה ומתיישבים סביב שולחן פיקניק מקורה. אני מוציאה את התרמוס עם התה החם ועוגיות. הם מתמוגגים ונהנים, כמו ילדים. אני מבקשת מהם לספר קצת על הדמות שבחרו ומה הביאו מהחורשה:

דפנה מראה לכולנו זר פרחים שאספה, אולי קיבלה אותה מהדמות, לא ברור. אני שואלת איך היא מרגישה לקבל זר פרחים. והיא אומרת שזה נותן לה תחושה מאוד טובה, מיוחדת ומרגשת. שוב היא צוחקת. אחרי המפגש העובדת הסוציאלית מספרת לי שדפנה מאוד בודהה ושהיא מרבה לדבר על כמיהתה לבן-זוג ואהבה. זה משלים לי את הסיפור ועוזר לי להבין את התרגשותה.

יואב סיפר שפגש בזלדה. אישה זקנה וטובה. היא מאוד מכוערת, כמו מכשפה. אבל מכשפה טובה. היא הלכה כפופה עם מקל והזמינה את יואב לביתה. הבית היה מעץ עם אח בוערת והיה לו חמים ונעים אצלה. היא הזמינה אותו לאכול מרק מאוד טעים. הוא הביא מהחורשה את מקל ההליכה שלה והראה לנו כיצד היא משתמשת בו.

דוד אומר שלא פגש בדמות אלא את פלא הבריאה בכבודו ובעצמו... פניו קורנות ונינוחות.

לפני פרידה אני שואלת מה הם לוקחים מהמפגש הביתה. מיכל אומרת שאת הכיף שהיה שם. את חווית החופש והיחוד מתחת למטריות בגשם ואת הפרחים. יואב אומר שהוא מפחד לחזור הביתה שמא יצוצו לו מחשבות לא נעימות. אני מחזירה אותו למקל ואומרת לו שאולי המקל יזכיר לו את התחושה הטובה שהייתה לו אצל זלדה. הוא נזכר שהכין הבוקר מרק ירקות ושזה מחכה לו בבית. דוד אומר שהוא לוקח את תחושת הביטחון שהייתה לו גם במצב לא נוח או בטוח כמו שהיה היום. אנו עורכים את טקס הסיום המסורתי, אורזים את הדברים, מזכירים את מיקום המפגש הבא ונפרדים. הם פוסעים לתחנת האוטובוס ואני לרכבי.

בדרך הביתה אני תוהה על המפגש – מאיפה הייתה לי התעוזה והאמונה לקיימו, בגשם ועם האנשים האלו. אני חושבת על מונח הקשר המשולש: מטופל-מטפל-טבע (Berger & McLeod 2006) ועל האופן בו עברנו בין הקשר האישי שבין חברי הקבוצה וביניהם אלי, לבין הקשר והמגע עם הטבע. על האופן בו שיניתי את מיקומי והתייחסותי – כאשר הטבע

**"תפיסתה
הטקסטית
והיצירתית של
הטבע תרפיה
קשורה פאד
גם לגישות
השוונות של
הטיפול בהבעה
ויצירה ולגישות
גוף-רוח-נפש
שפתקדות
בתהליכי
ההחלפה
שקשורים
לפוח היפני,
כפו הדרפה
תרפיה והטיפול
באופנויות.
היא פתבסת
על התובנה
כי בפשחק
היצירתי-
דרפטי ובחוויה
הגופנית-
דפיונית,
טפונים פשאבי
התפודדות
ורפיו חשובים,
שהרחבתם
יכולה לשפר את
איכות החיים
בכלל, כפו-גם
את ההתפודדות
עם קשיים
פסיכולוגיים"**

היווה את נקודת הייחוס המרכזית ואת הכוח המרכזי לתהליך. אני לקחתי מקום שלי יותר, במעטפת, כרקע, עדה ומכילה, ובמקומות אחרים לקחתי מקום מרכזי יותר כאשר הטבע הפך למיכל ותפאורה. אני חושבת על סוג האינטימיות, הקרבה ושותפות הגורל המיוחדים שנוצרו שם, כאלו שבספק אם היו נבנים בעבודה בתוך החדר או אפילו באותו מקום במזג אוויר נעים. יפה היה לי לראות כיצד באופן דיאלקטי אי-הנוחות וחוסר השליטה בטבע עזרו לנו ליצור חוויה של ביטחון, קירבה ואינטימיות – רגשות שהמשתתפים מייחלים להם כל כך. חשבתי גם על המפגש עם צוות אנוש – איך אסביר להם מה בדיוק קרה שם? האם אוכל לתרגם את המפגש הפשוט והספונטאני הזה למונחים פסיכולוגיים מקובלים? האם יהיה צורך?

החול המרפא – אנקדוטה מהמפגש השישי בחוף הים

לאחר שני מפגשים נוספים בפארק הירקון אנו חוזרים לעבוד בים, בחוף שסמוך לבניין האופרה. החוף מלא באנשים והאזור המוצל כבר תפוס. אנו יורדים לחוף ומתמקמים תחת שמשיה ריקה. סביבנו משתזפים הרבה אנשים ואני תוהה האם וכיצד נצליח ליצור כאן אינטימיות. דפנה מציינת בדאגה שלא הבאתי את המחצלת ואני משתפת אותה בבחירתי שכן היום נעבוד בחול. אנו פותחים בטקס הפתיחה המסורתית במעגל. אני מציירת בחול מעגל סביב הקבוצה ומבקשת מכל אחד ליצור מעגל משלו בתוך המעגל הקבוצתי, כמו טבעות הקשורות אליו. אני מספרת בקצרה מהי מנדלה ומבקשת מכל אחד לצייר מנדלה בתוך המעגל שלו. תוך כדי מגע ומשחק בחול הם מגלים כי לחול יש רצון וחוקים משלו. כי ציור אחד מתפתח והופך לאחר וכי תהליך היצירה הזה יכול בעצם להמשיך עוד ועוד. אני עוצרת ומבקשת מכולם לקום ולהתבונן על המנדלה האישית ולתת לה שם. אנו עוברים בסבב ומשתפים. אני מבקשת מכל אחד לזוז למנדלה שמימינו ולתת גם לה שם. אז, לחזור למנדלה שלו ולהקשיב לסיפור שהיא מספרת עכשיו, אולי בינתיים הוא השתנה... לאחר כמה דקות אני מבקשת מהם להתחלק לזוגות ולספר אחד לשני את הסיפורים. אני מציינת שבתום הפעילות, כל אחד מהם יספר את הסיפור של בן-זוגו.

יואב מתחיל לספר את הסיפור של דוד: "מציאות ודימיון וחיץ בניהן". דוד מבקש להסביר למה הוא התכוון ומתחיל להתפלסף ולהסתבך. תוך כדי מחשבה על הקונספט של "להפוך פרשנות לעשייה (ברגר 2008), ועקרונות ההרחקה ושתי המציאויות מהדרמה תרפיה (Jennings 1998) אני שואלת אותו אם הוא מסכים שנעשה ניסוי קטן ונביים את הסיפור. הוא מסכים. אני מציגה את שתי הדמויות, מציאות ודימיון ושואלת את דוד איזה דמות ירצה לשחק? הוא אומר שאת "מציאות". אני מבקשת שיבחר חבר מהקבוצה שייצג את דימיון והוא בוחר ביואב. לאחר טקס "כניסה לדמות" שניהם נכנסים למנדלה ונעמדים אחד מול השני, משני צידי החיץ. כדי להכירם ולעזור למשתתפים להיכנס לדמות ולמרחב הדרמטי והפנטסטי הזה (Jennings 1998), להד (2006) אני שואלת את מציאות (ולא את דוד): "בת כמה את?", "שלושים ושתיים" עונה הדמות. "מה את הכי אוהבת?", "היא עונה: "אמת וכנות". אני שואלת "מה הצבע האהוב עליך?" "שקוף". "איך את מרגישה במעגל?", "אני שואלת ", "קצת צפוף...". עונה הדמות.

אנו משנים כיון ופונים להכיר את דימיון. "בן כמה אתה?", "חמש". "מה אתה הכי אוהב?", "חופש". "מה התכונות שלך?", "אני יכול לעשות הכול, להמציא דברים, לעוף, לשנות צורה. אני יכול לערפל דברים". "מה הצבע האהוב עליך?", "כל הצבעים. אבל בעיקר אני אוהב צבע מעורפל, אפור כזה". אני חוזרת על הסיפור, בונה מתח דרמטי ואומרת שהיום החיץ בין מציאות לדימיון יוסר והן יוכלו להסתכל אחת לשני ישירות בעיניים ולשוחח. אני אומרת "היום יש לנו הזדמנות מיוחדת - מציאות יכולה להגיד או לשאול את דימיון מה שהיא רוצה...". מציאות שואלת את דימיון: "מה כל כך טוב בך?" "ודימיון עונה "אני חופשי ויכול לעשות מה שאני רוצה. אין שום דבר שיכול להגביל או לעצור אותי". למשמע זה מציאות משיבה באסרטיביות "זה רק נדמה לך, בסופו של דבר אני קיימת. בסוף מתפקחים ורואים את האמת. אני הוא מה שנכון...". הויכוח נמשך עד שאני עוצרת ומבקשת מדימיון לצאת מהמעגל. אני אומרת למציאות שהיום אנו מספרים את הסיפור שלה. ולכן, מאחר והחיץ בינה לבין דימיון הוסר, היא יכולה להגדיר מחדש את הגבולות שלה בתוך המעגל. היא מציינת שהיא רוצה 90% מהמעגל. אני מבקשת ממנה להתמקם באופן שנוח לה בתוכו, ומזמינה את דימיון לחזור אליו. דימיון אומר שצפוף ולא נוח לו. אני מזכירה לו שהוא יכול לשנות ולעצב את עצמו באיזה אופן שייבחר ולמצוא צורת התמקמות נוחה. חוץ מזה הסיפור עכשיו הוא של מציאות ולא שלו, ולכן מציאות קובעת. אני שואלת את מציאות איך היא מרגישה.

Berger, R. & McLeod, J. (2006). Incorporating nature into therapy: a framework for practice. **The Journal of Systemic Therapies**, 25(2), 80-94.

Cushman, P. (1990). Why is the self empty: towards a historically situated psychology. **American psychologist**, 45, 599-611.

Gergen, K. J. (1991). **The shattered self: dilemmas of identity in modern life**. New York: Basic.

Grainer, R. (1995). **The glass of heaven**. London & Bristol: Jessica Kingsley Publishers.

Jennings, S. (1995). **Theatre, ritual and transformation**. London: Routledge.

Jennings, S. (1998). **Introduction to Dramatherapy**. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kepner, J. I. (1987). **Body process: A Gestalt approach to working with the body in psychotherapy**. New York: Gestalt Institute of Cleveland Press.

McLeod, J. (1997). **Narrative and psychotherapy**. London: Sage.

Roszak, T. (2001). **The voice of the earth**. Grand Rapids: Phanes Press.

Turner, V. (1986). **The anthropology of experience**. Evanston, ILL: Illinois University Press.

Totton, N. (2003). The ecological self: introducing eco-psychology. **Counseling and Psychotherapy Journal**, 14, 14-17.

West, W. (2000). **Psychotherapy & spirituality: crossing the line between therapy and religion**. London: Sage

Zinker, J. (1977). **Creative process in Gestalt therapy**. Brunner. New York.

היא אומרת שעכשיו נוח לה. אני עושה טקס יציאה מהדמות ומחזירה את דוד ויואב. הם יוצאים מהמעגל. אני מתרגשת, מבינה שהשיחה שהתפתחה במשחק הספונטאני הוא סוד העניין כולו – ליצור שיח ודיאלוג גלוי בין הדמיון והמציאות בחייו של אדם, אשר השיח הזה מתנהל מאחורי הקלעים כל הזמן ובצורה שתלטנית ואובססיבית. האם החוויה המתוחמת הזאת, בה יכול היה המשתתף להרגיש שהוא שולט בדמיונו, מבלי לנסות להשמידו יכולה לעזור לו בהתמודדותו השוטפת עם מחלתו... אני תוהה האם להזמין את דוד לעיבוד מילולי ולבדוק את זה איתו קוגניטיבית אך לבסוף בוחרת לתת למטאפורה לעבוד ולהישאר בחוויה.

לאחר שיחת הסיכום וטקס הפרידה מול השקיעה אנו נפרדים. בדרך חזרה יואב ודוד הולכים לפניי ומשוחחים. יואב אומר לדוד: הייתי כבר בטיפולים בקבוצה בבית-חולים, אבל שם לא עבדו איתנו ככה. אני מעדיף ככה – זה כיף ולא מעייף. אני מתפלאת לשמוע שיואב מתייחס לסדנה כטיפול. זה לא הוצג כך...

אורזים תרמיל... (סוג של סיכום)

תוך כדי הצגת מונחים בסיסיים מתחום הטבע תרפיה ומגישות טיפול יצירתיות הציג המאמר דרך חוויתית בה ניתן לתמוך בתהליכי שיקום, גדילה והתפתחות של מבוגרים המתמודדים עם קושי רגשי ומגבלה פסיכיאטרית. הוא שיתף באופן בו תהליך טיפולי יכול להתמקד ולהתבסס על החוויה הלא מילולית-יצירתית וכיצד הטבע יכול לעזור להעמיק בה ומכאן לתמוך בתהליכי ריפוי הקשורים למוח ימין. אנו מקווים כי עם הזמן יתבצעו מחקרים נוספים שבדוקים את המשמעות והיעילות של עבודה טיפולית לא מילולית וכי תיאוריה נוספת ומעמיקה בתחום תיכתב. אנו מקווים גם כי הרוח הנרטיבית והפשוטה שבה נכתב המאמר יזמין אנשי מקצוע נוספים, לפתוח את הדלת ולקיים מפגשים טיפוליים בטבע...

ביבליוגרפיה:

ברגר, ר. (2005). לגעת בטבע. **דורות**, גליון 80, ע"מ 36-41.

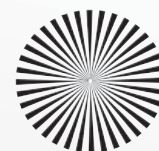
ברגר, ר. (לקראת פרסום?). **טבע תרפיה יישומים מילדות לזקנה**. המרכז לטבע תרפיה.

ברגר, ר. (2008). להפוך פרשנות לעשייה. **פסיכואקטואליה**. גליון אפריל. ע"מ 16-23

להד, מ. (2006). **מציאות פנטסטית**. הוצאת נורד

Berger, R. (2008). Building a home in nature. **Journal of Humanistic Psychology**, Vol. 48, No. 2, 264-279

Berger, R. (2009). **Nature Therapy – Selected Articles**. The Nature Therapy Center.



שימוש בשיטת החויה הגופנית (Somatic SE) בטיפול פסיכולוגי (Experiencing)

נעמה איגרא

הכותבת היא פסיכולוגית המשלבת ראייה נירולוגית, ראייה פסיכואנליטית, פסיכולוגיה בודהיסטית וגישת גופנפש

פתיחה: משהו אישי על יחסי עם שיטת ה- SE (Somatic Experiencing)

השימוש בשיטות חדישות, יעילות, אשר מזרזות את הטיפול הפסיכולוגי, דומה בעיני לשימוש במעיל פליז, המחליף בשנים האחרונות את סוודר הצמר המסורתי. אני חושבת על שיטות קוגניטיביות, התנהגותיות, טיפולים קצרי מועד בהגדרתם מראש, שיטות כגון EMDR, "סומאטיק אקספריינסינג" [SE], ביופידבק ועוד. אני חושבת מולן על הטיפול הפסיכואנליטי הישן והטוב, שמתפתח ומשתבח עם השנים ועל הערך של טיפול ארוך טווח. אני חושבת על מטפלים טובים שפגשתי בגישות כאלה וגם כאלה – והדמיון מוביל אותי שוב אל פליז וצמר. אמנם לצמר יש ריח משלו, ואיכות משלו, אבל לוקח הרבה זמן לסרוג אותו, הוא לא תמיד כל כך נוח, הוא מגרד, מתכווץ בכביסות ("שרינק" כבר אמרנו?) ובעיקר כבד מאד. מעיל הפליז, אופנה שהתחילה אצל תרמילאים, הוא קל, נוח, זול יותר, ומחמם היטב. הקלות היא שהפכה אותו ללהיט. לשאת על הגב במסע הררי מעיל פליז לעומת צמר – גורם הבדל ניכר בתחושה ובחוויה. כך גם "לסחוב" טיפול ממושך, יקר, שמתמקד בחשיפת בעיות ופתולוגיות נפשיות, נראה בעיני כבד, לא יעיל, ופחות מתאים לי, הן כמטופלת והן כמטפלת. אמנם יש מי שמעדיף את הצמר הישן והטוב, יש אמנים מיוחדים שמטיבים לטוות ולסרוג בצמר, יש גם אנשים שלהם הסוודר הצמרירי מחמם והולם. יש איכות מיוחדת לצמר שגדל מן החיות בטבע, נטווה ונסרג ביד, מול הפליז החרושי וההמוני. אבל, כשלוברים אותו מרגישים מיד בהבדל. הפליז זול, קל, יעיל ואפילו אקולוגי יותר.

נראה שרוב סוגי המעילים והסוודרים הם טובים ויפים, ואדם בוחר לו את הבגד ההולם אותו ביותר. כך גם מול ההיצע הרחב הקיים היום במגוון הטיפולים, מוזמן האדם לבחור את הטיפול והמטפל ההולם את תחושתו הפנימית, אורח חייו, תקציבו, וצרכיו.

SE - איך זה נראה?

נירה מור (שם בדוי), בת 42, הגיעה לטיפול בעקבות כוונה חמורה שחוותה בפניה. גם לאחר ההחלמה הגופנית, חשה נירה שנותרה בה צלקת נפשית. עבודת ה- SE מסיטה את המוקד הטיפולי מן המילים והסיפור, ומתרכזת בעיקר בתחושות הגופניות המלוות סיפור זה. נירה מתארת בסיפור הכוונה שלה הפתעה והלם: היא שהתה במלון בעת חופשה בחו"ל וישבה בשלווה על שפת הבריכה. אישה שפסעה בסמוך עם כוס תה בידה מעדה לפתע וכוס התה הרוחת שאחזה מזרקה ופגעה בפניה של נירה. לחייה הימנית של נירה להטה מהכוויה. כשאני מזמינה אותה להשתתף במיקוד הגופני ובתיאור התחושות שעולות כרגע בגופה, היא חשה הדף של מכה בלחי ואחריו כאב וצריבה. אלה מלווים ברגשות הפתעה, ההלם והכעס שחוותה בעבר ונחווים מחדש כעת. נירה כועסת שהאישה לא התנצלה מספיק ולא התעניינה בנזק שגרמה לה. התחושה בלחי מעלה בה דימוי כאילו "חטפה סטירה" של מים רותחים. תחושה זו מובילה לזיכרון ילדות של סטירה שקיבלה באופן מפתיע מאימה כשהייתה בת שמונה עשרה. נירה מציינת שהיחסים עם אימה היו טובים בדרך כלל וזו מעולם לא הכתה אותה. ההיזכרות בסטירה החד-פעמית מעלה בה את רגש

הפתעה והכעס, שכנראה עלו בעת האירוע בגיל שמונה עשרה, אך לא עובדו מעולם. במשך השנים הבאות בטיפול מעבדת נירה רגשות אלה, "מתרגמת" אותן בהנחייתי לשפת התחושתית של ה- SE ופורקת אותן בדמעות, בדיבור, בגל חום גופני – עד שהיא חשה בגופה הקלה ונשימתה חוזרת להיות רגועה ועמוקה. מכאן עוברת נירה להרגשת ההחמצה בקשריה עם אימה שנפטרה לפני מספר שנים: מאז הסטירה ההיא בגיל ההתבגרות, נירה חוותה שבר ביחסה לאימה, שבר שאותו לא בטאה מעולם במילים, אך לא יכלה להתגבר עליו מאז האירוע. במפגש הטיפולי אנחנו נעות מהעובדות לרגשות, ומשם לתחושות הגופניות: נירה נכנסת לגל של עוררות פיזיולוגית שהעלו בה הזיכרונות: דמעות זולגות מעיניה, תחושת חנק עולה בגרונה ומשתחררת, הגל מתפרק והיא נרגעת. כשאני מציעה לה להעלות תמונה שתתקן את חווית ההחמצה, נירה מדמיינת את עצמה הולכת לקברה של האם, משוחחת איתה על העניין, סולחת לה, ושתייה מתחבקות. תוך כדי דמיון זה היא בוכה בכי של פורקן ומתארת הקלה בגוף, באזור הגרון והריאות. אני שואלת אותה אם תרגיש מספיק נוח לסיים כאן או שיש עוד משהו שמעיק עליה והיא רוצה לעבד או להשלים בסיפור ונירה עונה שיש דבר נוסף. נותרו לנו עוד

לב למה שקורה בגוף כאן ועכשיו, ברגע של השיחה, מכוונת את הקליינט "לתרגם" את המחשבות והרגשות לתחושת גופניות. בהמשך יעלו זיכרונות הקשורים לחוויות שליליות, טראומטיות. המטפל מנחה לקחת כל פעם חלק קטן של החוויה, ולפרק אותו ("טיטריציה" בלשון ה-SE) ואז לחזור למשאבים ולערוץ הגופני שבו חשים את המשאבים. במקרה של נירה התמקדו התחושות של החוויה השלילית באזור הלחי וכל פעם פורק חלק מהתחושות והרגשות שקשורות לזיכרון שעלה.

איך זה מוסבר ע"י התיאוריה של SE ומדעי המוח?

מערכת העצבים האוטונומית (זו האחראית על איברים הפועלים באופן אוטונומי, "מעצמם" ולא על פי רצונו, ומווסתים את תפקודי הגוף כגון: דופק, נשימה, זרימת דם, גודל אישונים, עיכול, ריור ועוד), נעה בין מצבי רוגע למצבי לחץ, בין הפעלת המערכת הפרא-סימפתטית ברוגע, לבין המערכת הסימפתטית בעיתות לחץ. אפשר להשוות למעין צפירת אזעקה (סימפתטית) וצפירת ארגעה (פרא-סימפתטית). במצבי מתח סובייקטיבי וגופני, האיזון בין המערכת הסימפתטית לפרא-סימפתטית נוטה לכוון הראשונה ובמצבי רוגע ושלווה הוא נוטה לכוון השנייה.

כשנגרם אירוע טראומטי, קורה לאדם משהו מהר מדי וחזק מדי, נוצרת פעילות יתר במערכת הסימפתטית ("אזעקה"), וכך "נצר" הזיכרון הטראומטי במוח.

המוח האנושי בנוי ממספר שכבות וקליפות¹:

א החלקים התחתונים – פנימיים, שהתפתחו בשלבים קדומים של האבולוציה, ומכונים "מוח זוחלי" (=קיימים גם אצל זוחלים). מבחינה אנטומית כולל חלק זה את גזע המוח, ההיפותלמוס, וגרעיני הבסיס. המוח הזוחלי מפעיל את אותן מערכות אוטונומיות שהוזכרו לעיל, ומבטיחות את הקיום הגופני: נשימה, לחץ דם, עיכול וכדומה.

ב מעליהם נמצא "המוח היונקי" (=קיים גם אצל יונקים). חלק זה כולל מבחינה אנטומית מספר איברים מאזורים שונים בעומק המוח, שיש ביניהם קשר עצבי ותפקודי והם נקראים גם "המערכת הלימבית". המוח היונקי, או המוח רגשי – לימבי הוא המאפשר לחוות רגשות² ולזכור אותם, ומשפיע גם על ייצור הפרשת הורמונים, מחזור השינה, רעב. המוח היונקי גם מווסת ושולט על פעילות המערכת האוטונומית ובפרט משפיע על המאזן בין פעילות המערכת הסימפתטית ("צפירת אזעקה") והפרא-סימפתטית ("צפירת ארגעה").

ג שכבה הבאה, החיצונית במבנה המוח, היא קליפת המוח. חלק זה הוא ה"גבוה" ביותר (כלומר החלק שהתפתח בשלבים מאוחרים יותר של האבולוציה של האדם ושל המוח האנושי), והוא כולל את כל התפקודים הקוגניטיביים הייחודיים לאדם כגון: שפה, תכנון וארגון, חשיבה, פיתוח רעיונות, למידה.

חמש דקות, היא מתלבטת אם הזמן יספיק ואני מעודדת אותה להמשיך במסע שלנו לעוד מספר דקות. היא מספרת שעולה בה תמונת הפרידה מאימה, אשר מתה בביה"ח לאחר מחלה קשה, כשנירה נכחה לידה. נירה מתארת "פספוס" שחשה בדקות האחרונות של חיי אימה כאשר מעדה ונפלה בדרכה מהשירותים אל מיטת האם. מהלך העובדות והקשר המדויק ביניהן לא ברור, אך ברורה תחושת אשמה כבדה שנותרה בה, לגבי מותה של האם בדיוק בדקות של הנפילה. שוב עולה בה גל של עוררות פיזיולוגית ודופק מואץ. גם כאן אני מתעכבת עם נירה בהתמקדות בתחושות, כדי לאפשר לויסות העצמי הקיים בגוף לפעול. הגוף עצמו מאפשר תנועה ספונטנית בין עוררות לרוגע, ואם אין הפרעה חל תהליך טבעי בו נוצר מתח במערכת העצבים ולאחר רמה מסוימת וזמן קצר – המתח מתפרק מעצמו (discharge). בהשתהות עם הרגשות הקשים של נירה, ותשומת לב לתהליך הגופני, אנחנו "מפרקות" יחד גם אירוע זה, לדמעות, תחושות, נשימה, וחזרה לרגולציה גופנית. יש לציין שבמושג "רגולציה" מדובר במאזן של מערכת העצבים, ולא בהרפיה מוחלטת, מכיוון שמתח מסוים דרוש לשמירת החיים. הרוגע והמתח המתוארים כאן הם מצבים יחסיים.

נירה, שכבר עברה בחייה מספר טיפולים פסיכולוגיים, פרקה בפגישה זו מועקה לא פתורה שהציקה לה שנים ארוכות. היא מתבוננת במסע שעברנו בתוך שעה טיפולית אחת, מכוויה – לסטירה בילדות – למות אימה. כל נושא שעלה היה יכול "לפרנס" מספר פגישות טיפוליות. שתינו משתאות משלל הנושאים שנחשפו, מעומק החוויות שעלו ומהמהירות והעוצמה של התהליך שנחווה בחדר, הודות להתמקדות העקבית בגוף ובתחושות הלחי, בהתאם לשיטת ה-SE. האופן בו עלו הזיכרונות בשרשרת והעיבוד והפורקן לאחר כל חוליה שעלתה, נחוו אצל שתינו כתהליך של צמיחה והחלמה.

איך זה עובד?

שיטת ה-SE היא אחת מהשיטות של פסיכותרפיה מכוונת גוף, המתקראת גם "תרפיית גופנפש". הכינוי נועד לחבר את האספקט הרגשי לזה הגופני ולהציגם כשני ביטויים בו-זמניים של אותו תהליך.

המטפל מכוון את הקליינט להתחבר ראשית ל"משאבים" שלו, כשהכוונה היא להעלות במודעות דימוי או זיכרון שגורם לו לתחושת נינוחות וכוח, יהא זה אדם, מקום, פעילות או כל דבר אחר. (מטעמי קיצור, לא פורטו לעיל שלבי תהליך זה בסיפורה של נירה). כאשר עולים משאבים אלה, המטפל נותן להם זמן ומקום ומדגיש התמקדות בערוץ התחושות הגופניות, כדי לקרקע (grounding) ולהעמיק את המשאבים בגוף. המיקוד במשאבים הוא חשוב וקריטי, כדי לוודא שלאדם יש מספיק כוחות ליציאה למסע הטיפול. המטפל מפנה את תשומת הלב לאברי הגוף, לנשימה, ולחוויה הגופנית המתרחשת. דרך זו של תשומת

"שיטת ה-SE היא אחת מהשיטות של פסיכותרפיה פכוונת גוף, הפתקראת גם "תרפיית גופנפש". הכינוי נועד לחבר את האספקט הרגשי לזה הגופני ולהציגם כשני ביטויים ב-זבניים של אותו תהליך"

על-פי תיאורית ה-SE, הנתמכת בחלקה ממחקרים של מדעי המוח*, הזיכרונות הטראומטיים נצרכים במח הזוחלי ובמוח הרגשי-לימבי (חלקים א' וב' לעיל). בהתאם לנקודת מבט זו, מכוון הטיפול את תשומת הלב למימדים של דימויים, תנועות, רגשות ותחושות גופניות, האמורים להשפיע על זיכרונות שנאגרו בחלקים אלו של המוח, זיכרונות שניתן אולי לכנותם "לא מודעים". זאת בשונה מהתמקדות בנראטיב המילולי, הקשור יותר לתפקוד הקוגניטיבי של הקורטקס (חלק ג' לעיל) של המוח. העלאת הזיכרון בתהליך הטיפולי בדרך זו, מביאה להפעלת עוררות פיזיולוגית ולפעילות מוגברת של המערכת הסימפתטית (עליה בדופק, בלחץ דם, הרחבת האישונים וכדומה). כאשר רמת העוררות הזו מגיעה ב"מנות קטנות", שהאדם יכול לווסת אותן, תיכנס לפעולה המערכת הפרא-סימפתטית: הנשימה תתרחב, הדמעות יגיעו, כלי הדם העוריים יתרחבו ותופיע תחושת חום, לחץ הדם ירד, הדופק יאט והאישונים יתכווצו. זהו מצב של רוגע יחסי. תהליך פיזיולוגי זה נחוה כגל עוררות, אשר לאחר שמתאפשר לו להשלים את עצמו, מוביל לסימנים של פורקן ואח"כ לרוגע שבדרך כלל הוא נעים ואף מנחם.

הטיפול מנסה לעודד ולאפשר את התנועה הטבעית בין שתי המערכות: זו המכווצת (את כלי הדם, מערכת העיכול, הנשימה וכד') בעיתות מלחמה וחירום, וזו המשחררת בעיתות רוגע והרפיה. הכוץ קשור להפעלת המערכת הסימפתטית וההרפיה קשורה למערכת הפרא-סימפתטית. מצבי דחק (stress) משאירים לעיתים את מערכת העצבים מכווצת סביב אירוע כל שהוא מן העבר (לדוגמא אדם שכלב התנפל עליו ונשך אותו לפני שנים רבות, והוא מוצף חרדה וסובל מדופק מואץ וקשיי נשימה, בכל פעם שהוא עובר ליד כלב או שומע נביחות). הטיפול ב-SE עוזר להשתחרר מכווצים אלה דרך עבודה ישירה על הגוף ומערכת העצבים. בסיפור הפגישה הטיפולית עם נירה, עלה כל פעם זיכרון נוסף, אחריו הגיע גל של בכי ופורקן גופני, ואז הופיעו רוגע והרפיה. כמטפלת כוונתי את נירה להיזכר שוב במשאבים שלה ולהתמקד בתחושות גופניות הקשורות למשאבים אלה כדי להעמיק את הרגשת הרוגע והביטחון ואת התחושות הגופניות הנלוות אליהם. לאחר שנרגעה, המשיכה נירה אל הזיכרון הקשה הבא, דרך מהלך של "כווץ" גופני-עצבי שקיבל ביטוי מלא, ולבסוף נרפה.

הגוף כשדה לטראומה ולתהליכי ריפוי

"זיכרון גופני" מוכר כיום ברפואה, אצל חולי טראומה המגיבים תגובה רגשית אוטומטית, למשל של פחד, לגרויים מסוימים³. שיטת ה-SE מלמדת אותנו להתמקד בגוף גם כאתר שנושא בחובו זיכרון טראומטי, אך גם, ובעיקר, בגוף כמקור החלמה. היא מאפשרת לנו לנצל את מנגנון התנועה והאיזון הטבעי הקיים בגוף, לצורך הריפוי הרגשי והמשך הצמיחה הנפשית שנעצרה עקב אירועים מעיקים מהעבר. ד"ר פיטר לוין (Peter Levine), מייסד השיטה, טוען שטראומה גורמת לנו להצפה של מערכת העצבים, ולכן שחרור של שרידי הטראומה שנתרו במערכת העצבים יוביל לשחרור מתופעות פוסט-טראומטיות⁴. לוין יוצא מנקודה חיובית: חשוב לזכור שבדרך כלל אנשים מחלימים מטראומות באופן טבעי, מכיוון שקיימת יכולת מולדת גופנית לריפוי מטראומה הן אצל בעלי-חיים והן אצל בני אדם. תפקיד הטיפול ב-SE הוא להחזיר יכולת זו לפעולה באנשים אצלם היא נפגעה זמנית. הטיפול של נירה, מציג כיצד ההתמקדות בתחושות גוף הביאה קודם כל לעליית המצוקה ושרידי הטראומה למודעות, ובהמשך לפירוקם דרך החוויה הגופנית.

גינה רוס (Gina Ross), המלמדת את השיטה בישראל משנת 1998, כותבת בספרה⁵: "הטראומה אינה חייבת להישאר למשך כל ימי חיינו. היא אינה חייבת להותיר אותנו מובסים ומתקשים לתפקד. ההפך הוא נכון: טראומה שאדם נרפא ממנה ניתנת להתמרה. כשאנו פותרים את הטראומות שלנו לא זו בלבד שאנו חשים חיוניות בחיינו, אלא אנו מגבירים את יכולתנו להתגבר על מצבים מעיקים גם בעתיד⁶".

דברים אלה מאפיינים את גישת ה-SE, הנוטעת אמונה ותקווה כמנוף להחלמה.

בעיני, המנוף הזה הוא תוספת חשובה ל"מלתחה" הטיפולית שלנו. מעיל פליז שיכול להתאים, במצבים מסוימים, לרבים מן הפונים לעזרה נפשית.

* לעומת שלל המחקרים והעדויות המצטברים ממדעי המוח, ההסבר הקצר של ה-SE, הוא חלקי ופשטני וחוטא לאמת המדעית מעצם חלקיותו. סולמס וטרנבול (2005), המשלבים בספרם "המוח ועולם הנפש" בין פסיכואנליזה וחקר מדעי המוח, מיטיבים לתאר את המורכבות של מבנה המוח ותפקודו. הם טוענים שהזיכרון מוקדד בו-זמנית באזורים שונים של המוח ובאופנים שונים.



התוכנית הישראלית לטיפול התנהגותי קוגניטיבי

תוכנית הכשרה דו / תלת שנתית
בפסיכותרפיה התנהגותית קוגניטיבית
2010 עד 2012/13
תל השומר / חיפה

קורסים מתקדמים בטיפול התנהגותי קוגניטיבי (CBT)

טיפול ממוקד סכמה ע"פ יאנג – מר עופר פלד
ACT ע"פ הייז – ד"ר יאיר אברהם
המסע ההורי והזוגי בראי ה-cbt – ד"ר נעמי אפל

* הקורסים למתקדמים יתקיימו ביום חמישי אחה"צ בתל-השומר
** הקורסים מוכרים לצורך גמול השתלמות.

יעקב סיני, 'התוכנית הישראלית לטיפול התנהגותי קוגניטיבי'
מצולות ים 21 גבעתיים 53488
טלפונים: 052-2224959, 03-7314415, 03-5713902
לפרטים נוספים נא לעיין באתר התוכנית.
www.hebpsy.net/cbt • sini5@netvision.net.il

ביבליוגרפיה:

- 1 יובל י. (2001), מה זאת אהבה, ת"א, הוצאת קשת.
 - 2 דמסיו א. (1998), השגיאה של דקארט-רגשות, היגיון והמוח האנושי, ישראל, הוצאת כנרת.
 - 3 סולמס מ. וטרנבול א. (2005), המוח ועולם הנפש, ת"א, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
 - 4 לוין פ. (1999), להעיר את הנמר – מרפאים את הטראומה, ת"א, הוצאת אסטרוטלוג.
 - 5 רוס ג. (2008), מעבר למערבולת הטראומה אל מערבולת ההחלמה, טבעון, הוצאת נוד.
 - 6 שם, שם, עמוד 23
- מקורות נוספים ברשת:

האתר העולמי של ה"סומטיק אקספריינסנג" : SE
<http://www.traumahealing.com/somatic-experiencing/index.html>
האתר של ג'ינה רוס :
<http://www.traumainstitute.org/>

התוכנית משלבת:

- קורסים תאורטיים בנושאים מגוונים הכוללים: הבטים התפתחותיים בפסיכותרפיה, פסיכופתולוגיה ופסיכותרפיה בילדים, טיפול פסיכודינמי בסכיזופרניה, החלום בטיפול בגישה יונגיאנית, טיפול דינמי קצר מועד, אינטרסובייקטיביות ויחסיות בטיפול ועוד.
- עבודה קלינית במסגרת המרכז לבריאות הנפש צפת, בהדרכת המדריכים הבכירים במרכז.

מועד פתיחת הלימודים: אוקטובר 2010

מרכזי התוכנית: ד"ר אודי בונשטיין והגב' חנה מן

לפרטים נוספים והרשמה:

חנה מן: 04-6828081; 050-8434463

ד"ר אודי בונשטיין: 054-4776718; udibon@gmail.com

המכללה האקדמית צפת
המרכז לבריאות הנפש



מודיעים על פתיחת ההרשמה למחזור השישי של: תוכנית תלת שנתית ללימודי תעודה בפסיכותרפיה בגישה פסיכודינמית

הלימודים מיועדים למסיכולוגים, פסיכיאטרים, עובדים סוציאלים, רופאי משפחה, אחיות פסיכיאטריות, מטפלים באומנויות, בעלי תואר ראשון לפחות ונסיון קליני מודרך.

לתכנית הלימודים:

www.zefat.ac.il (מסלולי לימוד < לימודי תעודה < פסיכותרפיה)

אבחון וייעוץ תעסוקתי ללקויי-שפיעה

תרצה רובינשטוק, פסיכולוגית תעסוקתית מומחית
חמדה לוי, פסיכולוגית חברתית-תעסוקתית, מדריכה

הכתבות עובדות במרכז
להכשרה ושיקום מקצועי ליד
בי"ח לוינשטיין

לקויי-שפיעה מתמודדים לאורך חייהם עם מגבלת תקשורת, שמתבטאת במגוון מישורים – לימודי, חברתי, רגשי ותפקודי. במאמר זה נתמקד במישור התעסוקתי, ובאופן ספציפי, בשלב הבחירה המקצועית. בשנות הלימודים בבית הספר מקבלים לקויי-שפיעה סיוע והכוונה מצד מערכות ממסדיות. בשנים האחרונות, גם מסגרות-המשך בישראל (צבא, שירות לאומי) פותחות את שעריהן בפניהם. לעומת זאת, כאשר לקויי-שפיעה מתחילים את חייהם כבוגרים בעולם העבודה, הם נדרשים לבחור את דרכם המקצועית בכוחות עצמם. בשלב זה רבים מהם פונים, באמצעות המוסד לביטוח-לאומי, לתהליך אבחון וייעוץ תעסוקתי. במאמר זה נתאר אתגרים והתמודדויות ייחודיים בתהליך האבחון התעסוקתי. נתייחס למספר היבטים:

1. בחירת הכיוון המקצועי.
2. קבלת המגבלה והקשר עם הסביבה השומעת.
3. הקשר הייעוצי.

בתוך כך, נבחין בשתי אוכלוסיות של נועצים:

- 1 כבדי-שפיעה שגדלו בסביבה שומעת.
- 2 לקויי-שפיעה המשוייכים עצמם לקהילת החירשים (חירשים דוברי שפת סימנים)¹.

לאבחון וייעוץ במרכזנו, והם אינם בהכרח מייצגים את כלל אוכלוסיית לקויי-השפיעה. רבים מהפונים הם עולים שעברית אינה שפת האם שלהם, או לקויי-שפיעה שלא מיצו את יכולתם במסגרת הלימודים בבית הספר ואשר עקב כך חווים פער בין הפוטנציאל השכלי, לבין היכולת ליישם את הכישורים בפועל, ולמצוא תעסוקה הולמת. בחיפוש אחר תחום עיסוק מתאים עבורם, אנו נאלצים לעיתים קרובות לפנות לכיוונים ביצועיים, פשוטים יותר ובעלי סטאטוס נמוך. נוצרת חוויה של תסכול והחמצה, שמעוררת לעיתים תחושות קיפוח וכעס. חלק מהנועצים, בעיקר המשתייכים לתרבות החירשים, שואפים למקצועות שדורשים תקשורת ומתקשים להכיר בבעייתיות שבכך. חלקם מצפים ש"העולם השומע יתקשר איתי בדרכים שלי ובקצב שלי" (פקס, מייל, ואפילו שפת סימנים). מתקשים להבין שעולם העבודה השומע מתנהל אחרת, ושהם אלו שצריכים להסתגל אליו (למשל, העובדה שלקוחות מעדיפים לרוב תקשורת טלפונית ואין להם זמן וסבלנות לתקשורת כתובה). כך למשל מיכל, חירשת דוברת שפת סימנים, התעניינה בעבודה כדיילת. עידו, חירש דובר שפת סימנים רצה לעבוד כספר. דוד, שהתקשה להבין את הנאמר בשיחות, רצה להיות עורך וידאו – עבודה הדורשת שילוב של סאונד ותמונה.

א. בחירת הכיוון המקצועי

מגבלת התקשורת והשפעתה על אפשרויות הבחירה
בעולם העבודה של ימינו תקשורת היא אלמנט מרכזי. עיסוקים רבים מערבים שימוש בטלפון, שיחות עם לקוחות ותקשורת בצוות. לכן לקות-שפיעה יוצרת מגבלה קשה למדי. לקויי-שפיעה מתקשים לפלס דרך בעולם זה, גם כשהם מצויידים באינטליגנציה, מוטיבציה וכוחות התמודדות. מקצועות רבים חסומים בפניהם, או שמוותרים להם מקום בתפקידים צדדיים בלבד (Welsh & Walter, 1988; Blanchfield, Dunbar ; & Gardner, 2001; Feldman, Weisel, Frenkel & Sela, 1998). גם בתחומים בהם תקשורת אינה אלמנט מרכזי, מעסיקים נרתעים מקבלת לקויי-שפיעה (נפוצות שאלות כמו: "איך אני אתקשר איתו, אסביר לו", "איך הוא יבין את הקולגות "וכו'). לכן, פעמים רבות בייעוץ התעסוקתי ללקויי-שפיעה, אפשרויות הבחירה הן מצומצמות. הצמצום בולט במיוחד בקרב לקויי-שפיעה שרמתם הלימודית אינה גבוהה, ומתקשים להתמודד עם מסלול מקצועי תובעני. יש לציין שבמאמר זה אנו מתייחסות ללקויי-שפיעה שמופנים

¹ קהילת החירשים מתייחסת לאנשים המשתמשים בשפת סימנים כאמצעי תקשורת עיקרי. לקהילה זו יש תרבות ייחודית שהמכנה המשותף שלה הוא השימוש בשפת הסימנים. השימוש בשפה זו, והקשר החברתי בין החירשים בקהילה יוצרים קודים תרבותיים המתבטאים בסגנון ייחודי של אינטראקציות חברתיות, בהומור ייחודי, בסטנדרטים שונים של העברת מידע, ועוד. (ויזל וזנדברג, 2002).

התמודדות עם פער בין שאיפות ליכולות

בקרב נועצים צעירים, מגבלת השמיעה מעצימה את הפער בין השאיפות ליכולות. מחד, היא משליכה על קשיים שפתיים ולימודיים, ורבים מהם מתקשים להגיע לרמה הנדרשת באקדמיה (ויזל וזנדברג, 2002). מאידך, על רקע תחושות נחיתות שקשורות במגבלה, נוצר צורך בפיצוי והעצמה של הדימוי העצמי, אותם מקווים צעירים אלו להשיג דרך המקצוע. הם מבטאים רצון עז להוכיח את עצמם ויכולתם, ומתקשים לשמוע על ספקות וקשיים אפשריים:

אלי, צעיר חירש, היה נחוש ללמוד הנדסת בניין למרות קושי רב שחוה בלימודי מתמטיקה (גם כשהתמודד עם חומר הנדרש ברמת חטיבת בניינים). כאשר הפסיכולוגית הציעה לו לבדוק מסלולים שמתאימים יותר לרמתו הלימודית (כגון תחזוקת מבנים), הוא חש פגוע והסתייג. לבסוף החליט לעזוב את מרכז השיקום ולהשלים בגרורות בכוחות עצמו. בפועל, אלי התמודד עם כישלון נוסף, גם בבחינת הבגרות וגם בעיכוב בהתפתחותו המקצועית. ההתמודדות שלנו במצבים אלו אינה פשוטה ועלינו "ללכת בין הטיפות". מחד, תפקידנו לחבר את הנועצים למציאות, להעלות קשיים אפשריים ולהתחשב בהם בבחירת המקצוע. מאידך, חשוב לנו ליצור קשר של אמון, ולסייע לנועצים במיצוי השאיפות והכישורים שלהם. אנו, הפסיכולוגיות השומעות, עשויות להיתפס על-ידם כנציגות העולם השומע, "האחר", שמגביל אותם, לא מבין או לא מאמין בהם. לפיכך נדרשת רגישות רבה והכלה של תחושות קיפוח וכעס.

בשונה מלקויי-שמיעה צעירים, בקרב מבוגרים בעלי משפחות ניתן להבחין דווקא בנטייה פרקטית ומציאותית ביותר: קרינה ודנה, אמהות לילדים, ביטאו משיכה לעיסוקים יצירתיים ודינאמיים (עיצוב תכשיטים, גרפיקה בתלת-מימד, שזירת פרחים). עם זאת הן העדיפו לוותר על צרכים אלו ולבחור במקצועות שנחשבים יציבים ובטוחים (כגון ייצור באלקטרוניקה, הנה"ח).

בחירה זו מבוססת על הצורך לקחת אחריות ולדאוג לפרנסה. מעבר לכך, היא מושפעת מקשיים קודמים בהשתלבות בעבודה, וחוויות דחייה על-ידי מעסיקים – על רקע לקות השמיעה.

"תנו לילד לגדול" – חוסר בבשלות ובגיבוש תעסוקתי

אחד המאפיינים שאנו מזהות בקרב לקויי-שמיעה צעירים הינו חוסר בשלות וחוסר גיבוש תעסוקתי. אלו באו לידי ביטוי בשאלוני הנטיות המקצועיות (צמצום רב של תגובות חיוביות, בעיקר בבחירת מקצועות, ופריסה של התגובות על פני מגוון תחומים, ללא בולטות לתחום ספציפי). חוסר הבשלות והגיבוש התבטאו גם בשיחות, בקושי של הנועצים לזהות צרכים מקצועיים ותחומי עניין. חלקם דיברו על רצון כללי להתחיל בלימודים, אך לא היה להם מושג מה הם רוצים ללמוד, או ידע כלשהו לגבי עולם המקצועות.

להערכתנו, הגורם לכך הוא שלקויי-שמיעה רבים מגיעים לאבחון תעסוקתי בשלב מאוד מוקדם, כאשר חלקם אף ללא חוו את חוויית השירות הצבאי. אלו צעירים שסיימו תיכון מותאם ללקויי-שמיעה, וחשיפתם לעבודה ולעולם השומע הייתה מצומצמת, בין היתר בשל חשש, הימנעות או גוננות מצד ההורים. רובם מגיעים לאבחון כשהם מצויים עדיין בתהליך התבגרות וחסרה להם היכרות עם עצמם ועם הדרישות והמאפיינים של עולם העבודה. בהקשר זה יצוין כי תהליך ההתבגרות, רכישת העצמאות ופיתוח זהות הוא משימה קשה ומורכבת יותר עבור לקויי-שמיעה. הם נוטים לקבל יחס מגוון מצד ההורים (Quigley & Kretschmer, 1982; Schlesinger & Meadow, 1972). מעבר לכך, המגבלות התקשורתיות, והשייכות לשתי סביבות חברתיות שונות (זו של חירשים וזו של שומעים), מקשות עליהם בפיתוח הזהות (Emerton, 1966; ויזל וזנדברג, 2002). בנסיבות אלו הם מתקשים לעשות בחירה מקצועית מתאימה ומגובשת. לצד זאת, ודווקא בשל החשש מאי-השתלבות בעבודה, הם מבטאים צורך דוחק ללמוד מקצוע, בד"כ אקדמי, בתקווה שזה יהיה

"חצי הכוס המלאה" – אילו כיוונים תעסוקתיים מתאימים ללקויי-שמיעה?

מדובר במקצועות שיש בהם פחות צורך בתקשורת ויותר עבודה עצמאית מול מחשב, ניירת או מכשור. יתאימו גם מקצועות שלא מצריכים תקשורת מיידית ואינטנסיבית, ומאפשרים שימוש בתקשורת כתובה (כגון דואר אלקטרוני). לקויי-שמיעה שמסוגלים להתמודד עם לימודים גבוהים יכולים להשתלב בתחומים הנדסיים ומעבדתיים, במחשבים, סטטיסטיקה, כלכלה ועוד. אלו שמתקשים להתמודד עם לימודים גבוהים, יכולים לפנות ללימודי תעודה: בתחומים טכניים שונים (כגון טכנאות שיניים, אלקטרוניקה, חשמל, תחזוקת מבנים), בתחומים יצירתיים (כגון גרפיקה בתלת מימד, צילום, עיצוב ובניית אתרים), ביצועיים (כגון בישול וקונדיטוריה) ואחרים (הנהלת חשבונות, בדיקות תוכנה). באופן טבעי, ככל שהיכולות והכוחות רבים יותר (מבחינה רגשית, תקשורתית ולימודית), כך גדלים מגוון האפשרויות והסיכויים של הנועץ להשתלב בעבודה במקצוע.

**"בקרוב נועצים
צעירים, בגבלת
השפיעה
פעציפה את
הפער בין
השאיפות
ליכולות. אחד,
היא בשליכה על
קשיים שפתיים
וליפודיים,
ורבים מהם
בתקשים להגיע
לרמה הנדרשת
באקדפיה.
מאידך, על רקע
תחושות נחיתות
שקשורות
בגבלה, נוצר
צורך בפיצוי
והעצמה של
הדיכוי העצמי,
אותם בקווים
צעירים אלו
להשיג דרך
הפקצוע. הם
בבטאים רצון
עז להוכיח את
עצמם ויכולתם,
ופתקשים
לשפוע על
ספקות וקשיים
אפשריים"**

המפתח להשתלבות. הצורך מועצם לנוכח חשש ההורים כי בניהם יישארו בבית ללא מסגרת או עשייה. בחלק מהמקרים, הנועצים עצמם הכירו בצורך בהתבגרות וחפוש לפני הבחירה, אך התקשו לעמוד בלחץ ובציפיות ההורים. בלט בעיקר לחץ של הורים ללימודים אקדמיים, וחלקם גילו חוסר מודעות לקשיים הלימודיים של בניהם לקויי השמיעה.

במקרים אלו, שיחות משותפות שערכנו עם ההורים יצרו שינוי משמעותי. הן העניקו לגיטימציה לקשיים והתלבטויות, ואפשרו לצעירים לקויי השמיעה להתבטא ולתפוס מקום ועמדה עצמאית מול הוריהם.

ב. קבלת המגבלה והקשר עם הסביבה השומעת

קבלת המגבלה והקשר עם הסביבה השומעת תופסים מקום מרכזי ביעוץ ללקויי-שמיעה. בהקשר זה נבדיל בין כבדי-שמיעה שגדלו בסביבה שומעת, לבין נועצים המשתייכים לקהילת החירשים.

התמודדות של כבדי-שמיעה בסביבה שומעת: "אם לא ידעו שאני לא שומע, אז לא תהיה בעיה"

בקרוב כבדי-שמיעה שמתבססים על תקשורת אוראלית, קיים קושי מרכזי בקבלת המגבלה. לרבים מהם לקות השמיעה היא אובדן נורא, שמלווה בתסכול ופגיעה בדימוי העצמי (Glickman, 1986). ההנחה הבסיסית של נועצים אלו היא שלסביבה השומעת אין סבלנות או יכולת להכיל את המגבלה. הצורך העיקרי הוא להיות כמו כולם ובמקביל להסתיר את מגבלת השמיעה, שגורמת בושה וחשש מדחייה. רבים מהם מנתקים עצמם מקבוצת לקויי השמיעה כדי להימנע מהשתייכות לקבוצה סטיגמטית ולצמצם את מה שהם חווים כפגיעה בדימוי העצמי (Bat-Chava, 1994).

אלמנטים אלו בולטים אצל מי שגדלו במשפחות שומעות שמיעטו להתייחס אל לקות השמיעה והשלכותיה. **אילת ומאיה** מציינות שרק לקראת הצבא החלו להיעזר במכשירי-שמיעה. קודם לכן, לקות השמיעה נדחקה הצידה, בני המשפחה התייחסו אליהן כרגיל והן לא ביקשו כל מענה בבית הספר. לדברי **מאיה**: "למדתי בבית הספר כמו כולם ואיכשהו הסתדרתי".

נועצים אלו חוששים שחשיפת המגבלה תגרום לדחייה והדרה מהחברה השומעת: "אם ידעו שאני לקוית שמיעה, יפטרו אותי מהעבודה". "אם אני אראה לקוי שמיעה ברחוב עם שני מכשירים, אני לא אפנה אליו ולא אדבר איתו, כי אין טעם, הוא לא ישמע".

בהתאם לכך, הם מתאמצים להבדיל את עצמם מאוכלוסיית החירשים. **לירון** יודעת שפתי-סימנים, אך מעדיפה לא להשתמש בה. מאיה סיפרה שבטירונות השתדלה להתרחק מחירשים ששהו עימה במחנה. **מאיה ואילת** סיפרו שהן מקפידות להסתיר את מכשיר השמיעה בעזרת השיער. מאותה סיבה, כבדי-שמיעה רבים מעדיפים להימנע משימוש במכשירי שמיעה ואינם מודעים לקיומם של אמצעי-עזר. **מאיה** נהנית כיום מהיתרונות של שימוש בשני מכשירים, אך רכשה אותם רק לאחרונה (גיל 34), לאחר שנים של תסכול וקשיי-תקשורת בעבודה ובבית.

למעשה, באופן פרדוקסאלי הבושה וההסתרה מעצימות את מגבלת התקשורת, היות והנועץ נמנע מאמצעים לשיפור השמיעה. בתוך כך, ניתן להבחין בשני דפוסים של התנהלות מול הסביבה השומעת: **1. הטמעות** **2. הימנעות**

הטמעות: נועצים אלו לרוב לא מספרים לסביבה על לקות השמיעה. בשיחות הם מתנהלים כשומעים לכל דבר, תוך שימוש באסטרטגיות מפצות (ניחושים, הבנה מתוך ההקשר). לאורך היום הם נדרשים להיות במצב של ערנות וריכוז תמידי, המחייב מאמץ רב. **מאיה** מספרת על תחושה תמידית של מבחן, בו עליה להוכיח את עצמה ואסור לה להיכשל. התנהלות זו מעייפת ביותר ומדי פעם נועצים אלו מוכרחים להתנתק כדי לנוח. להתנתקות יש מחיר משום שהיא עשויה להתפרש על-ידי הסובבים כזלזול או אדישות. עקב ההסתרה נוצרים מצבים של אי-הבנה וקצרים בתקשורת. **קרן** מספרת על מנהלים שחשבו שהיא "מטומטמת" או "מעופפת", משום שלא שמעה את הנאמר ולא הסבירה את בעיית השמיעה. **מאיה** מספרת שלא הבינה כהלכה את דברי הממונה, מה שגרם בהמשך לפגיעה באמון ולפיטורים.

הימנעות: נועצים שבוחרים בניתוק הם כבדי-שמיעה שמתקשים בתקשורת אוראלית אך לא משייכים עצמם לקהילת החירשים וחוששים מחשיפת המגבלה. כדי לא לחוות את הבושה והקושי, הם מעדיפים להימנע מראש ממצבים שדורשים תקשורת. כך למשל, **דוד ודני** נמנעים ממגע עם גורמי שירות (בחנויות, בבנק, במרפאה וכו'). במהלך שהותם במרכזנו העדיפו לצמצם את הקשר עם המדריכים. כשיש צורך בתקשורת, הם משתמשים במתווכים שמתקשרים במקומם (כגון הורים). הקשר עם המציאות החיצונית הופך מצומצם, וכך גם עולם הידע, העשייה והחוויה שלהם. הם נוטים לתלות ולפסיביות, ומתקשים לרכוש עצמאות ומיומנויות התמודדות. חוסר בעשייה ובמגע עם הסביבה מגביל את יכולתם לחוות הצלחה ומעכב את תהליך הביסוס של מסוגלות וערך עצמי. הפגיעה במסוגלות מגבירה את החשש וההימנעות, וכך נוצר מעגל קסמים. באופן טבעי, הם נמנעים ממגעים ופעילויות חברתיות, ונותרים בודדים וללא רשת תמיכה.

בשיחותינו עם כבדי-שמיעה שתוארו לעיל, ניתן מקום רב לקשר עם הסביבה השומעת, לדרך ההתמודדות שנבחרה ולהשלכותיה. אנו מסייעות בזיהוי המחירים הכרוכים בהסתרה. במקביל, אנו מעודדות בחינה מחדש ושינוי של הנחות הבסיס ודרכי ההתמודדות. שימוש בכלים התנהגותיים מסייע רבות בתהליך זה: למשל, בשיחה עם כבד-שמיעה שבוחרת ב"הטמעות" סוכם על "שיעורי בית": להשתמש יותר בשני מכשירים, להסביר מיוזמתה את לקות השמיעה לסובבים, ולעצור את השיחות כשאינה מבינה את הנאמר. הנועצת החלה בביצוע "שיעורי הבית" וקיבלה תגובות חיוביות וסובלניות מהסביבה. כך הועצמה תחושת הקבלה והביטחון שלה בקרב שומעים, והדבר אפשר שינוי של הנחת בסיס ("לא יקבלו את מגבלת השמיעה שלי") ושל דרכי ההתמודדות (מעבר מדרך של הסתרה לדרך של הסברה). בשיחות עם נועץ שבוחר בהימנעות ואינו מרכיב מכשיר שמיעה, נעשה שימוש ב"כאן ועכשיו": הפסיכולוגית שיקפה לו את מחיר ההימנעות (קושי תקשורת בשיחות הייעוץ), ובעקבות עידוד מצידה, גבר השימוש של הנועץ במכשיר וכך גם תחושת הביטחון והלגיטימציה לכך.

התמודדות של חירשים דוברי שפת סימנים בסביבה השומעת:

נועצים המשתייכים לקהילת החירשים, לרוב סובלים ממגבלת תקשורת חמורה וניכרת. הם רואים עצמם חלק מקהילת החירשים, ובהם חווים קבלה ותמיכה חברתית. הם לא תופסים את החירות כנכות אלא כמצב חברתי/תרבותי (ויזל וזנדברג, 2002; Woodward, 1982; Solomon, 1994). בנוסף הם לא עסוקים בהסתרת המגבלה. לכן בקשר שלהם עם הסביבה השומעת יש יותר בהירות ואוטנטיות. עם זאת קיימים בו קשיים ואתגרים הקשורים בהבדלים תרבותיים והתנהגותיים בין קהילת החירשים לסביבה השומעת. אחת הדוגמאות היא ביחס לזמן ולקביעת פגישות. בתהליכי הייעוץ אנו נתקלות באיחורים, ביטולים ברגע האחרון או אי-הגעה לפגישות מבלי להודיע על כך. בשיחות, הנועצים התקשו להבין את הבעייתיות שבהתנהלות זו.

דוגמא נוספת היא היחס לגבולות והירארכיה. זיהינו התנהגויות הנתפסות בתרבות השומעים כשיחות-יתר, חוסר גבולות וקושי בהבנה וקבלה של יחסי הירארכיה. כך, למשל, **ערן**, שהמדריכה שלו הייתה בהיריון, התייחס באופן ישיר לשינוי במימדי החזה שלה. ההערה, שעבורו היא טבעית ולגיטימית, תיתפס במקומות אחרים כבוטה ולא-תואמת. פערים תרבותיים אלו מתבטאים בעולם העבודה, ועלולים ליצור קצרים-בתקשורת או רושם מוטעה: אדם חירש שמאחר לעבודה ולא מודיע על כך, ייתפס כעובד מזלזל או לא-אחראי, ועלול להיות מפוטר בשל כך.

בשיחות אנו דנות בהבדלים התרבותיים ומעלות את הצורך בלימוד הקודים של הסביבה השומעת. חלק מהנועצים מתקשים לבצע את השינוי, ואחרים מגיבים בהסתייגות או חוסר הבנה. זהו ביטוי לטענה כי חירשים תופסים עצמם כמשתייכים לחברת מיעוט, ורואים ניסיונות של אחרים לשלבם בחברת הרוב כניסיונות המנוגדים לרצונם (ויזל וזנדברג, 2002). חת זאת, הם מבטאים ציפייה כי הסביבה השומעת תבוא לקראתם ותתגמש בהתאם לקודים ההתנהגותיים שלהם. מעבר לשיחות הייעוץ, אחד הכלים שמסייעים בהיבט זה הוא סדנת הכנה לעבודה. לעיתים, רק ההתנסות במקום העבודה עצמו, וסובלנות מצד העובד והמעסיק, מאפשרות גישור על פערים תרבותיים.

ג. "איך להקשיב ולדבר אל מי שלא שומע" – הקשר הייעוצי עם לקוי-שמיעה

אלמנט בסיסי בתהליך האבחון והייעוץ הוא הקשר עם הנועץ. בניית קשר שיש בו תקשורת, הבנה הדדית, אמפתיה ואמון חיונית לשני הצדדים. באופן טבעי, למגבלת התקשורת יש השלכות על הקשר הייעוצי. למעשה הקשר עם הפסיכולוג המייעץ הוא דוגמא לקשר של לקוי-שמיעה עם הסביבה השומעת, ומתבטאים בו האלמנטים שהוזכרו לעיל. גם בהקשר זה מתקיימים הבדלים בין כבדי-שמיעה לחירשים דוברי שפת סימנים.

חירשים דוברי שפת סימנים:

זהו קשר מורכב ומאתגר ממספר היבטים. התקשורת מתבצעת בשפת סימנים ובסיוע מתורגמנית. למרות הקפדה על ניטראליות, נוכחות המתורגמנית פוגעת בדיסקרטיות ובקשר-עין (משום שהנועץ מסתכל עליה), נוצר סרבול בשיחות, והשילוב של כל אלו מקשה על יצירת פתיחות ואינטימיות. קושי נוסף מתקיים בהיבט האבחוני: כפסיכולוגיות שומעות, אנו מתבססות על אלמנטים כגון עוצמת דיבור, אינטונציה, אוצר מילים וסלנג, על-מנת להתרשם מהנועץ ולהכיר אותו. כל אלו חסרים לנו בשיחות עם חירשים. בנוסף קיימים פערים תרבותיים והתנהגותיים, אותם הזכרנו. ככלל, החוויה בשיחה עם נועץ חירש, דומה למפגש עם אדם מתרבות אחרת, לא מוכרת. על מנת להכיר, להבין חירשים ולהתחבר לנקודת המבט שלהם, עלינו ללמוד את התרבות וקוד ההתנהגות שלהם, ולהיות רגישות לניואנסים אחרים – בעיקר ויזואליים (כגון שפת גוף, מימיקה).

קושי מקביל נובע מהחוויה של הנועצים עצמם, שגם עבורם מדובר במפגש בין תרבויות. הפסיכולוגית משתייכת לתרבות

**"נועצים
הפשתייכים
לקהילת
החירשים,
לרוב סובלים
בגבלת
תקשורת חפורה
וניכרת. הם
רואים עצמם
חלק בקהילת
החירשים,
ובה הם חווים
קבלה ותמיכה
חברתית. הם
לא תופסים
את החירשות
כנכות אלא
כמצב חברתי/
תרבותי"**

השומעת, שנתפסת כשונה ואחרת. המכנים המשותפים בינינו, שמסייעים ליצירת הקשר, מצומצמים יותר. באופן טבעי, קיים אצל נועצים חירשים חשש, שהפסיכולוגית תתקשה להבין אותם, או להבין לליבם. לפיכך תהליך בניית האמון והקשר מורכב ודורש זמן. קשיים אלו משמעותיים משום שהם משליכים הן על היכולת שלנו, כפסיכולוגיות, להכיר את הנועצים ולהבין את צרכיהם, והן על יכולת הנועצים לראות בנו גורם מסייע, לסמוך על דעתנו ולקבל משובים ושיקופים.

גורמים המסייעים לקשר עם חירשים:

* **לימוד שפת סימנים:** מאפשר תקשורת ישירה עם הנועצים, מרחיב את המכנים המשותפים והיכולת להיכרות והבנה הדדית ויוצר תחושה שאנו באות לקראתם ורוחשות כבוד לשפה ולתרבות שלהם. מתן כבוד הוא אלמנט חשוב וחיוני ביותר, משום שהוא אינו מובן מאליו לנועצים חירשים, במפגש עם שומעים.

* **הכרה מקצועית:** גורם נוסף הוא ניסיון ועבודה מתמשכת עם נועצים חירשים. הוא מאפשר לפסיכולוגית להכיר את התרבות והקודים ההתנהגותיים של קהילת החירשים. במקביל, מאחר ובקהילה זו מתקיימת העברת מידע מהירה ואינטנסיבית, הרי שפסיכולוגית שעובדת עם הקהילה לאורך זמן, ונתפסת כאכפתית ומקצועית, יכולה לבסס מעמד שמסייע ליצירת הקשר והאמון עם נועצים חדשים.

כבדי-שמיעה שגדלו בסביבה שומעת:

עם נועצים אלו התקשורת היא אוראלית וישירה (ללא מתורגמנית) – מה שהופך את החוויה למוכרת וטבעית יותר, עבורנו הפסיכולוגיות ומאפשר פתיחות ואינטימיות. האתגרים בקשר זה נובעים מהסתרה של קשיי-שמיעה בשיחות עצמן, ומתחושות החשש והבושה ביחס למגבלה. כבדי-שמיעה הבוחרים בהימנעות נוטים לדבר בצמצום ומתקשים לבטא מחשבות, מניעים ורגשות. חלקם מגלים פסיביות וקושי לזהות רצונות ותחומי יכולת. כבדי-שמיעה הבוחרים בהטמעות הם תקשורתיים וורבליים למדי. אצלם ניכרת השתדלות לנהל שיחה נורמטיבית וזורמת, שעולה במחיר של מאמץ רב והתעלמות מקשיים.

גורמים המסייעים לקשר היעוצי עם כבדי-שמיעה:

הקפדה על תקשורת ברורה ומובנת: דיבור ברור שיקל על קריאת שפתיים, ויחד עם זאת לא יחוה על ידי הנועץ כעלבון. ויודא תמידי שהנועץ מבין את הנאמר: למשל, אנו מבקשות שיסכם במילים שלו את מה שאמרנו.

בשיחות עם נועצים שנוטים לפסיביות וצמצום, אנו נוקטות בגישה אקטיבית, שמערבת שאלות מכוונות. יותר מכל, מסייעים לקשר התעניינות כנה, סבלנות והקשבה, תוך מתן לגיטימציה לקשיי השמיעה והכלתם.

סיכום

בשוק העבודה העכשווי שבו קיים דגש על תקשורת, לקות-שמיעה היא מגבלה קשה ומורכבת. ייעוץ ואבחון תעסוקתי ללקויי-שמיעה מציב אתגרים והתמודדויות ייחודיים, במספר היבטים: **בבחירה המקצועית** קיימים צמצום של אפשרויות, פערים בין שאיפות ליכולות, ולעיתים חוסר בגיבוש ובשלות. **קבלת המגבלה והקשר עם הסביבה השומעת** הם אתגר לכל לקוי-שמיעה, וההתמודדות עימו חיונית ומרכזית בתהליך הייעוץ. מגבלת השמיעה מציבה אתגרים בקשר היעוצי עצמו, בין הנועץ לפסיכולוגית השומעת.

לקויי-שמיעה אינם מקשה אחת, אלא ניתן לזהות אוכלוסיות נפרדות, שניצבות מול אתגרים שונים ולכל אחת מהן מאפיינים ודרכי התמודדות ייחודיות לה.

הייעוץ ללקויי-שמיעה מזמין אותנו, הפסיכולוגים התעסוקתיים, למסע מרגש אל תרבות אחרת. הוא דורש פתיחות, רגישות ונכונות להשתמש בכלי עבודה שונים מאלו שהורגלנו בהם. מזמין אותנו "לצאת מהקופסא", ללמוד מן הנועץ ולהיות מוכנים להטיל ספק בהנחות הבסיס של התרבות השומעת.

מספר הפסיכולוגים המתמחים בסיוע ללקויי-שמיעה מבוגרים בארץ, מצומצם למדי. לנוכח המורכבות והקשיים הייחודיים עימם מתמודדת אוכלוסיה זו, בולט הצורך באנשי מקצוע נוספים אשר יירתמו למשימה.

**"כפסיכולוגיות
שומעות, אנו
בתבססות על
אלפנטים כגון
עוצפת דיבור,
אינטונציה,
אוצר פילים
וסלנג, על-פנת
להתרשם מהנועץ
ולהכיר אותו.
כל אלו חסרים
לנו בשיחות עם
חירשים"**

ביבליוגרפיה:

postsecondary education on the occupational attainments of deaf adults. **Journal of American Deafness and Rehabilitation Association**, 22 (1) 14-22.

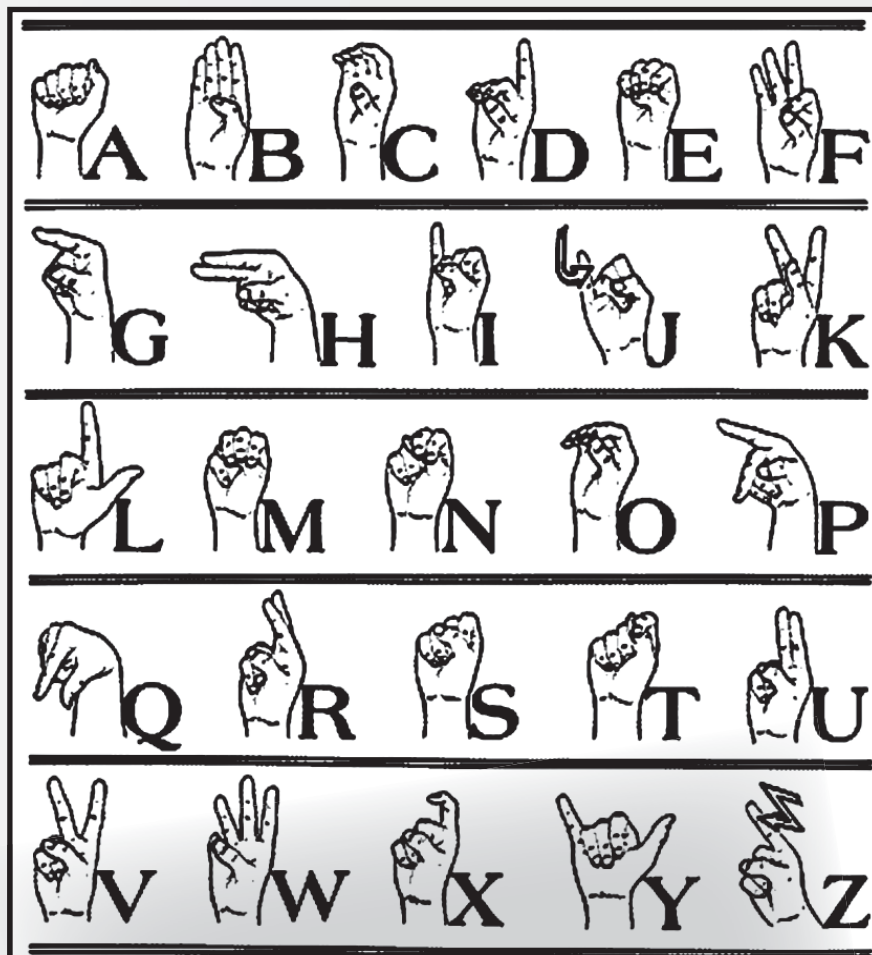
Weisel, A., Frenkel, M. & Sela, I. (1998). Patterns of Social and Vocational Adjustment Among Deaf People. In A. Weisel (Ed.). **Proceedings of the 18th international congress on education of the deaf**, vol. II. pp. 664/1-8. International congress on education of the deaf.

Woodward, J. (1982). **How you gonna get to heaven if you can't talk with Jesus – on depathologizing deafness**. Silver Spring, Maryland: T. J. Publishers.

ויזל, א. וזנדברג, ש. יחידה 8: ליקויי שמיעה- חינוך תלמידים חירשים וכבדי-שמיעה. בתוך: **סוגיות בחינוך מיוחד**. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 2002.

Blanchfield, B.B., Feldman, J.J., Dunbar, J.L. & Gardner, E.N. (2001). The severely to profoundly hearing-impaired population in the United States: Prevalence estimates and demographics. **Journal of the American Academy of Audiology**, 12:183-189.

Bat-Chava, Y. (1994). Group identification and self-esteem of deaf adult. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 20(5), 494-502.



הא"ב האנגלי בשפת סימונים.

קיים אתר ללימוד שפת סימונים של השפה העברית חנים. כתובתו היא:

<http://www.signpedia.org/about.php>

האתר הוקם ומופעל על ידי צוות מתנדבים: אליהן ארדיטי, פנינה ארדיטי ובוועד אחד העם אשר הקימו את האתר במטרה לאפשר לכל המעוניינים נגישות לשפת הסימונים, כך שאנשים מרצונם החופשי יהפכו עצמם נגישים ללקויי-שמיעה. המסר הוא של נגישות ללא תמורה! האתר עשוי היטב וכולל סרטון וידאו שבו מודגמות מילים על-פי בחירה על-ידי שחקן.

Emerton, R.G. (1966). Marginality, Biculturalism, and social identity of deaf people. In I. Parasins (Ed.), **Cultural and language diversity and the deaf experience** (pp. 136-145). Cambridge University Press.

Glickman, N. (1986). Cultural Identity. Deafness and mental health. **Journal of Rehabilitation of the Deaf**, 20 (2) 1-10.

Quigley, S.P. & Kretshmer, R. E. (1982). **The education of deaf children**. Baltimore: University Park Press.

Schlesinger, H.S. & Meadow, K.P. (1972). **Sound and sign: Childhood deafness and mental health**. Berkeley, CA: University of California Press.

Solomon, A. (1994, August 28). Defiantly Deaf. **The New York Times Magazine**, 39-45, 65-67.

Welsh, W. A., & Walter, G.G. (1988). The effect of

פקודו של הפירוש בעבודה הפסיכואנליטית עם ילדים – האם הוא נחוץ?

שרף אבי

מתוך הרצאה שניתנה ביום
העיון של האגודה הישראלית
לפסיכותרפיה פסיכואנליטית

מי שמטפלים בילדים מכירים את החוויה המתסכלת שהיא כה אופיינית לעבודה עימם לנסות להבין את המשמעות המתרחשת בחדר הטיפול, לחפש את הניסוח הנכון, את העיתוי המתאים לגעת בעולמו הפנימי של הילד, או לנסות לפרוס איזה מרחב, שמקשר בין הכאן ועכשיו לבין העבר, לתת מובן, משמעות ולהרחיב מודעות והקשרים... כל זאת רק על-מנת לגלות, שהמלים אינן נוגעות ושהילד נאטם, מתעלם, מפנה גב, ולעתים אף מגיב בצורה הרבה יותר אקטיבית, אוטם אוזניים, כעוס, זועף, רוקע ברגלים או ניגש לנגן בתופים עוד יותר בקולניות. מי שמטפלים בילדים, מכירים את חוסר האונים, התשישות, התסכול, ותמהים, מהי בעצם הדרך הנכונה אל לבו של הילד, אל פנימיותו וכיצד בעצם נצליח להתחבר אליו.

בין המודע ללא-מודע ומנגנוני ההגנה שלהם נוקשים פחות וחדירים יותר, בהשוואה למבוגרים. לטענתה, גם אם הילד אינו נענה, או מגיב לפירוש, בכל זאת הוא מעובד בצורה מסוימת, והאימפקט שלו יבוא לידי ביטוי בשלב מאוחר כלשהו. כל עוד המשחק נמשך, הטיפול מתקיים והפירושים למשמעויות של המשחק משמשים מנוף לשינוי.

עמדות שונות בנוגע למשחק ולעבודה טיפולית עם ילדים, מאפיינות עוד ועוד גישות טיפוליות, כאשר רבים חוזרים וטוענים עד כמה עצם החיפוש אחר השפה הנכונה הוא מעייף, מתסכל וגורם לכך שרבים וטובים נוטשים את העבודה עם ילדים. החוויה של היעדר כלים, מותירה אותם אל מול הילד ללא דרכים מוכרות שיאפשרו להם לחדור, לארגן ולפענח את החומר העומד בפניהם.

גם אנה פרויד וגם ממשיכה של קליין, ניסו אדפטציות מסוימות ופיתוחים שונים של התיאוריה, על-מנת להגמיש את העמדה הטיפולית וליצור קרקע מותאמת יותר עליה יוכלו לבסס ולהניח את פירושיהם.

אנה פרויד, הציעה מספר "עזרים" לפירוש, אלטרנטיבות או ואריאציות ואדפטציות, שכן הפירוש בצורתו המקובלת עלול להעצים את ההתנגדות ולעיתים אף לעורר חרדה ולהוביל להפסקה של משחק, פגיעות ותחושת אשמה. ילד מסוים למשל יכול לקבל פירוש רק אם הוא מובא בתוך סיפור על ילד אחר. ילד אחר יכול להקשיב לפירוש רק כאשר הוא נאמר כלפי דמות של בובה. טכניקה נוספת שמצאה אנה פרויד היא פשוט לחזור שוב ושוב בואריאציות שונות על אותו פירוש. היא מציעה לחפש דרכים של התקה והחצנה. דמויות משחק, ילדים אחרים, פירושים שינתנו ע"י הדמויות זו לזו במשחק, או בהכללה כגון: ש"יש ילדים ש...", אם כי גם זה יכול לעורר

שוב ושוב עולה הסוגיה המורכבת, לגבי מקומו של הפירוש בעבודה עם ילדים. זוהי סוגיה ארוכת שנים, המתמשכת מתחילת דרכה של העבודה האנליטית עם ילדים. ראשיתו בויכוח הקלאסי, שבין אנה פרויד למלאני קליין, לגבי ההתמקמות הנכונה של המטפל בעבודה הטיפולית עם הילד. יחד עימה עולות גם שאלות לגבי מקומו של המשחק ככלי טיפולי, מחשבות על הוואריאציות האפשריות בטכניקה הטיפולית, וההתאמות שלה לילדים.

אנה פרויד הדגישה את ההיבטים המורכבים והבעייתיים בעבודה עם ילדים (חוסר המוטיבציה שלהם, היעדר המודעות לסבל ולסימפטומים, נטייתם לפעול במקום לחשוב, קשיי הטרנספרנס, התערבות ההורים והמסגרות החיצוניות החודרות לטיפול עמם וכו'). היא מציינת שמהות הטיפול בילד, דומה בעיקרה לעבודה עם מבוגר, כאשר הפירוש נשאר כלי המרכזי. אלא שהילד, שאינו בשל לכך ואינו ואמון על הקשר הטיפולי, זקוק לשלב הכנה כלשהו. ממקום זה, תופסת אנה פרויד את המשחק כבעל חשיבות רבה ליצירת הברית טיפולית וככלי המאפשר נגישות טיפולית. יחד עם זאת, מבחינתה, הטכניקה הפרשנית היא לב לבו של הטיפול ומטרתו המרכזית, והיא תתגבש ותופיע בהמשך הקשר הטיפולי.

תפיסתה של קליין שונה מהותית מזו של אנה פרויד, באספקט אחד מרכזי, הנוגע לתפיסת מהותו של המשחק, בעבודה עם הילדים. מבחינתה, המשחק הסימבולי הוא מוקד לפירוש והוא אשר יבטא, כמו שפת החלום, או אסוציאציות החופשיות את עולמו הפנימי של הילד, כאשר הפירוש יעשה, תוך דגש על תהליכי ההעברה. קליין, בניגוד לאנה פרויד, אינה נדרשת לשלב של הכנה, שכן לטענתה הילד מוכן ויכול לקבל פירושים מתחילת הטיפול. זאת משום שאצל ילדים יש קרבה

קנאה או איום על ערך העצמי של הילד הנמצא בטיפול, משום שמיד ינסה להשוות את עצמו אליהם. דרך להימנע מכך, היא להשתמש בפירושים של "חלק", כמו: "חלק מעצמך", או דמות שמייצגת חלק מעצמו... "חלק מעצמך כועס מאד, החלק הגדול שבך, או החלק הקטן שבך/ הילד הקטן שבך". משחק אותו מצאה אנה פרויד יעיל במיוחד הינו לדבר דרך הטלפון, להעביר דרכו פירושים, שיקופים ואמירות. במשחק בטלפון, יש מימד מרחיק, מתיק. בנוסף אפשר גם לכתוב, או לצייר את האמירות ולא לומר בקול. היא גילתה שאם תשיר לילדה מסוימת את הפירושים בפזמון כלשהו, אותה ילדה תצליח להקשיב לה ("חנה הקטנה עצבנית נורא..."). משהו שאולי שיקף לילדה שהתוקפנות שלה אינה מאיימת כל-כך ושאפשר לשחק ולשיר אותה, ושגם המטפלת אינה מפחדת ושורדת את התוקפנות ויכולה לקבל את הילדה עם הכעס שלה.

אליזבט ספיליוס מציעה לעשות שינויים בטכניקת הפירוש הקליינינית עם ילדים: היא מציעה לפרש אחרת את הנטיות ההרסניות שלהם וסבורה שהשימוש בשפה של חלקי אובייקט, המתארים פנטזיות לא מודעות אינו מתאים. לטענתה, יש לגשת אל ילדים בצורה שונה. ביטויים כמו "אתה חווה אותי כשד טוב" או "אתה מכניס לי את הצואה שלך" יש להפוך כפי שמציעה גם עדנה אושאונסי מביטויים אנטומיים לביטויים פסיכולוגיים – "אתה מרגיש שנהייתי יותר טובה בשבילך". כמו-כן לדבריה, יש להשתמש הרבה יותר בחוויה של הזדהות השלכתית כדרך לקומוניקציה והבנה.

העבודה עם ילדים היא מורכבת, מכיוון שצריך לעבד חומר רב מימדי במהירות – "לפרש תחת אש" כדברי ביון. המטפל צריך בו-זמנית לצפות בהתנהגות הגלויה, לבדוק רגשות אישיים ואת הרלבנטיות שלהם להתנהגות הילד. עליו לבדוק מה המשמעות המונחת ביסוד ההתנהגות, להגיב (בפירוש) ובאותו זמן אולי אפילו להחזיק את הילד, אפילו פיזית, וכל זה בעודו חשוף, פתוח, מוכן לקבל את השלכות הילד, מבלי שידע כיצד הילד רואה אותו, מהי החוויה הטרנספרנסיאלית ומי הוא עבורו למעשה. הפלוגתא הזו נמצאת בבסיס המחשבה, לא רק לגבי מקומו של המשחק והפונקציה שלו בטיפול בילד, אלא במכלול החשיבה על מה בעצם צריך הילד בטיפול. מה קוירטיבי, מה יוצר שינוי, במיוחד אצל ילדים. שכן כפי שקופולילו וורסאו ואחרים מציינים, גם סוגיית הטרנספרנס מורכבת במיוחד בעבודה עם הילדים.

העמדה המרכזית של הגישה הקלאסית ביחס להעברה מציעה, שהקונפליקט האינטראפסיכי והלא-מודע, יעלה דרך רגרסיה שתתאפשר באמצעות עמדתו הניטראלית והאנונימית של המטפל ותוביל לכך שהחומר המודחק יעלה. תפקיד המטפל באמצעות הפירוש, הוא להפוך את הקונפליקט למודע ובכך להפוך את האגו לבשל יותר. חשיבותה של ההעברה היא בכך שהיא מביאה את החומר המודחק לנוכחות של "כאן ועכשיו".

מודל זה בעייתי ביותר עם ילדים ממספר סיבות. ראשית – ההורים נוכחים במלוא חשיבותם בחיי הילד וקונפליקטים של דחף – הגנה מכוונים אל ההורים, בעוד שהמטפל הופך פחות לאובייקט, למושא שלהם ופחות אנרגיה מושקעת בו. **שנית** – לילדים קשה הרבה יותר לשאת את היעדר המטפל, את אי-נוכחותו הממשית, הוא לא יכול להישאר עבורם לוח חלק. **שלישית** – חוסר הבשלות הקוגניטיבי, והיעדרה של חשיבה אנלוגית ואבסטרקטית, מקשים מאד על אינסייט דרך פירושים.

אנה פרויד טענה באופן מפורש, שטרנספרנס-נוירוזיס, כפי שהוא מוכר אצל מבוגרים, לא קיים אצל ילדים. מכאן צמחו גישות מגוונות ואלטרנטיביות כמו: טיפול דיאדי (וגם כמו אצל פרויד בהנס הקטן), טיפול בילד דרך הוריו או באמצעותם ועימם. עקב הקושי של הילד לוורבאליזציה, הקונקרטיזציה והקושי שלו בהתבוננות עצמית, המטפל "משאיל" לילד את כישוריו שלו לתמלול של רגשותיו. הוואקום הנוצר על-ידי היעדר הטרנספרנס היחסי יתמלא ע"י פעילויות של תמיכת אגו מצד המטפל במיוחד כהכנה לטיפול (אנה פרויד). פרויד גם דיברה על סוגים שונים של טרנספרנס – טרנספרנס של דרכי התייחסות הביטואליים, טרנספרנס של יחסים נוכחיים וטרנספרנס של חוויות עבר. יתכן למשל שהיחס למטפל יהיה מושפע מדרכי הקשר הנהוגים אצל הילד בכלל, כפי שהוא עם אנשים, או מאירועי עבר או אירועים נוכחיים בחייו של הילד או בביה"ס ולא מטרנספרנס-נאורוזיס.

שארפמן בהמשך לפרויד, טען שהילד נוטה לראות במטפל "אובייקט אמיתי" (REAL OBJECT), אובייקט הזדהות ו/או תחליף הורה לשם מטרות התפתחותיות ולכן המטפל לא קיים עבורו אף פעם במצב של נוכחות ניטראלית. לעומת זאת, קליין, תוך ההמשגה של הפנמת אובייקטים, השלכה והפנמה מתוך הפנטזיה של הילד, מתייחסת ליצירת עולם פנימי של אובייקטים מפחידים ומסוכנים אך גם אידיאליים ומיטיבים, בהשפעת הדחפים. הטרנספרנס מובן מתוך השלכות אלו. לגבי קליין, המטפל כמו גם הוריו, הינם כולם אובייקטים של טרנספרנס, כולם נתפסים במושגים של חרדות, תקוות וציפיות מתוך עולמו הפנימי של הילד וכאובייקטים טובים ורעים. החיים המנטאליים הם אינטראפסיכיים. תפיסותיו של הילד, חרדותיו והקונפליקטים שלו, נובעים כולם מאינסטינקטים פנימיים והם פחות ביטויים תגובתיים על אירועים חיצוניים.

סאליבן ולווינסון מדגישים עוד יותר את מהותו של התהליך המשתתף. העמדה האינטר-פרסונלית כעמדה טיפולית. גרינברג מדבר על איזון בין המידה בה המטפל נתפס כאובייקט חדש ואובייקט ישן. תחילה המטפל נתפס כישן – בהתאם לעולמו הפנימי של הילד, אך חייב להופיע גם כחדש, כדי ליצור שינוי. אם הוא אינו מופיע ככזה, הרי שבמונחי ביון, הוא אינו משמש כמיכל להשלכות וכאובייקט מזין ומעכל. אך שוב עולה השאלה, האם הילד פתוח לנוכחות המטפל כאובייקט חדש בעולמו, האם יתאפשר איזון שכזה עם ילדים או שנאלץ להישאר עמם במערכת סגורה?

העניין עם ילדים הוא מורכב. מחד, האובייקטים המשמעותיים נוכחים ודומיננטיים בעולמם ומאידך, הילד מחפש כל הזמן חוויות מתקנות, סיכויי שני לחוות מצבים פרובלמטיים בדרך חדשה. (לילדים שלא בטיפול יש סבא, דוד, מורה, מדריך). בנוסף, הנטייה של הילד לשחק, יוצרת סיטואציה שהמטפל חדש וישן, שכן ניתנים תפקידים המקבילים לייצוגי העצמי והאובייקט, פנטזיה ומציאות מתחברים שוב בדיאלקטיקה מחודשת. על-כן, ההתנהגויות של אקטינג-אאוט, כמו הרצון של הילד לקבל אוכל, סירוב לצאת מהחדר, סירוב לאסוף צעצועים וכו', לא נותנים ואינם מאפשרים למטפל להישאר מרוחק ולא נוכח מולם. המטפל מעורב, אולי במושגיו שטרן, רגעי מפגש, שבהם הילד סוחף את המטפל לעולמו וזו בעצם הזדמנות למפגש של אובייקט חדש וישן. המטפל מוכנס לחוויה, מוכנס לתפקיד, מוכנס למקום שנותנת שם כהזדמנות לדה-טוקסיפיקציה ולכל אלו לא בהכרח דרושים פירוש או אפילו ורבאליזציה.

עמדתו של ויניקוט בנוגע לפירוש ידועה וממוקדת (המשחק הטיפולי כשלעצמו) ונכון לחזור ולהציגה כאן, בהקשר של העבודה האנליטית עם ילדים. עמדתו לפירוש נובעת מתפיסתו את הטיפול בכלל ואת מה שמרפא בו למעשה. ויניקוט במאמרו מ-1914, לגבי "התצפית בילדים במצב ידוע מראש", תיאר את התינוקות המגיעים יחד עם אמהותיהם לקליניקה בפאדינגטון. הוא צפה בתינוק היושב על ברכי אמו כשהוא מגיב למרית לבדיקת הגרון ותיאר את שלב יצירת הקשר עם המרית, את המשיכה לחפץ הנוצץ, שלב ההיסוס, לשלוח יד ולזרוק את החפץ לרצפה ושוב להחזירו אליו וכך מתפתח משחק מלא הנאה, של זריקת המרית, השבתה וחוזר חלילה. עניינו של ויניקוט אינו בפיתוח השערות לגבי עולמו האינטראפסיכי של התינוק ומשמעותיותו, אלא בקשר שבין התינוק לסביבתו ובמשחק המתפתח. הוא מתבונן ברגעי ההיסוס והביטחון, ברגעי העזיבה והחזרה, בגישת ההורה, והאם יתפתח משחק זורם וחופשי. "מה שתרפויטי נעוץ במה שמאפשר לחוויה להתרחש במלואה. בטיפול האינטואיטיבי בילד, האם מאפשרת מהלך מלא של חוויות שונות ושומרת על כך, עד שהילד מבוגר דיו להבין את נקודת מבטה. בפסיכואנליזה יש משהו דומה. המטפל נותן למטופל להכתיב את הקצב ועושה את המיטב האפשרי, כדי לאפשר למטופל להחליט מתי לבוא וללכת בכך שהוא קובע. כל אינטרפרטציה היא חפץ נוצץ המרגש את חמדנותו של המטופל".

אם נמשיך את הרעיון של ויניקוט באמצעות ההמשגה המובעת דרך ההתפתחות של "השימוש באובייקט", כאשר הדגש הוא על הישרדותו של האובייקט (מטפל) את התקפותיו והרסנותו של המטופל, הרי עצם ההינכחות הטיפולית והיכולת להתקיים "בסבלנות" במושגי ביון, הם תראפויטים כשלעצמם. ביון מדגיש במיוחד את היכולת לשאת אי-ודאות, אי-ידיעה, או את החרדה שבחוסר הודאות מבלי להיאחז בחומרים ובמחשבות ידועות ומוכרות, היוצרות תקיעות בזרימה לשם הגנה. ביון מציע בעיקר להמתין ולשאת את חוסר הודאות והחרדות עד שיופיע דפוס חדש במערכת המנטאלית של המטופל, באמצעות התהוותו במרחב הפתוח אצל המטפל.

כשויניקוט מתייחס לאלמנט הרגרסיבי בטיפול, עולה המושג של אי-גיבוש (UNINTERGRATION), מצב נפשי שחיוני לכל התפתחות נפשית. זהו מצב של חמימות, של מעין ריחוף, מעין ציפה, הרהור, חלימה, שיכול להתרחש רק בתוך חוויה של בטחון ושל הכלה עקבית נוכחת ומחזיקה מצד הסביבה. רק אז מתאפשרת מעין "שכחה", מעין חירות, לשוב ולהיות אתה. מתוך החופש מן המאמץ להיות משהו או מישהו, יתהווה הגיבוש. זהו מצב של "אי-זמני" בו אפשר לנוח ולהתגבש להמשך. מצב המשחק יכול להיות כזה שיאפשר לחלקים "הקפואים" להפשיר, הפשרה שתאפשר לגרעיני החוויה שנעצרה, להתפתח ולשוב ולזרום. מצב שמאפשר להיות עם, ביחד, בשתיקה, בקיום של BEING (אי-גיבוש), אולי הצורך בפירוש אינו אלא מעין DOING, הגנה מאנית בשל הקושי להיות באי-ידיעה. ויניקוט היה מגדיר זאת, כיכולת להכיר בגבולות הידע, בכך שיש דברים שלא נדע ושיוותרו מסתוריים עבורנו. אסור להתפתות ולחשוב שניתן להבין בדיוק ולדעת ממש את לב העניין עצמו. לא ניתן על-ידי כל הברקה חכמה, מגדירה, המנוסחת היטב, לגעת בצד הכמוס והייחודי הזה של האדם. אין להתיימר לדעת בדיוק ובוודאות,

גם אם בידנו המשגות מצוינות ופרשנות מילולית משובחת ומתוחכמת. יש בראיה ההתפתחותית/טיפולית של ויניקוט מן המסתורין של הלידה, של ההתקיימות האימהית המעניקה חיים, של הרחם המגדלת, את "הפסיכה", שאין אפשרות להבינה עד תום. תפיסה זו של ויניקוט, מהדהדת גם דרך מושגים נוספים כמו למשל מושג "אינטרפרטציה מעטפת", המוצע אצל נעמה קינן.



אנה פרויד

תופסת את המשחק כבעל חשיבות רבה ליצירת הברית הטיפולית וככלי המאפשר נגישות טיפולית. יחד עם זאת, מבחינתה, הטכניקה הפרשנית היא לב לבו של הטיפול ומטרתו המרכזית, והיא תתגבש ותופיע בהמשך הקשר הטיפולי



מלאני קליין

מבחינתה, המשחק הסימבולי הוא מוקד לפירוש והוא אשר יבטא, כמו שפת החלום, או אסוציאציות החופשיות את עולמו הפנימי של הילד, כאשר הפירוש ייעשה, תוך דגש על תהליכי ההעברה

מבחינת היסטורית, ההתייחסות הראשונה של פרויד למושג אינטרפרטציה הוא ב"פשר החלום". שם הכוונה היא להבנה של האנליטיקאי את המשמעות הנסתרת ואת המקורות הנסתרים של התוכן הגלוי של החלום. בעזרת אסוציאציות חופשיות וזיכרונות מודעים, מפענח האנליטיקאי את המשאלה הלא-מודעת של החלום. מציאת משמעות ופשר נסתר אינם מוגבלים רק לחלום, אלא גם לכל יצירה נפשית של הלא-מודע. (אין עדין הבחנה בין פרוש כאקט של הבנה ופירוש כאקט של תקשורת). המטפל מוסר את ההבנות שלו ישירות למטופל, אולם כבר במאמרים הטכניים (1913), מסתייג פרויד מתרגום ישיר של התכנים הלא-מודעים ומסירתם המיידית. עם פיתוח המודל הסטרוקטוראלי, ככל שההבנה בדבר הגנות והתנגדות גדלה, מתחזק הדגש על היות הפירוש קומוניקציה שיש לה משמעות בתוך ההקשר הטיפולי וגדלה החשיבות של העיתוי והאופן בו נמסר הפירוש. נוצרת גם הבחנה בין אינטרפרטציה כאקט של הבנה, (המשמעות החבויה) לבין אינטרפרטציה כקומוניקציה, אקט של העברת הידיעה בדבר המשמעות הנסתרת.

סטרצ'י העמיד את ה"אינטרפרטציה המוטטיבית" במקום מרכזי כגורם טיפולי. "האינטרפרטציה המוטטיבית" עוסקת בידע שיש למטפל על קיומו של פער בין נוכחותו הממשית של המטפל, לבין הפנטזיה של המטופל לגבי, שמקורה ביחסים שלו עם האובייקטים המופנמים הראשוניים. פער זה נסגר על-ידי פירוש טרנספרנס. ידיעת ההבדל בין האובייקט הארכאי הפנטזמתי לאובייקט הממשי, היא גורם הריפוי. יש דגש "לכאן ועכשיו" ביחסי הטרנספרנס. והיחסים הממשיים הם המאפשרים את הכניסה של הידע פנימה.

על-פי מודלים בעלי אוריינטציה אינטר-סובייקטיבית, המטפל הוא חלק מתהליך ואינו צופה בלבד. הוא משתנה בתוכו ולכן אינו בעמדת מודעות ושליטה, לגבי האופן בו השתתפותו בתהליך משפיעה על התנהלותו. גולדברג: מציין כי המטפל נעשה מטפל בתוך סטינג מסוים ומתוך קשר הכרחי למטופל. ללא הקונטקסט ובלי מטפל אין מטפל (ויניקוט – אין תינוק ללא אמא). גולדברג מגדיר אפוא, אינטרפרטציה לא כחקר אובייקט קבוע וסטאטי, אלא כתהליך של השתתפות, של בריאה ויצירה, של יצירת משמעות משותפת. המטפל הוא זה שמפרש וגם משתתף. הפרוש נוצר מתוך הקשר המתמיד עם המטופל.

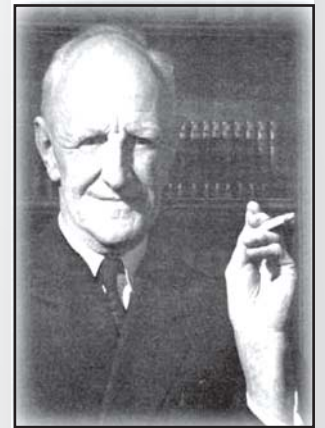
עם זאת, בפתולוגיות קשות יותר, ברמות מנטאליות ראשוניות ובעצם באופי הנוכחות של ילדים בטיפול, עולה עדיין השאלה גם לגבי מקומו של פירוש מסוג זה, שהרי, גם הוא מניח קיומו של מטופל קשוב ונוכח, שנמצא כסובייקט, עם יכולת לקבל את הפירוש, להכניס את החוץ פנימה, כאשר כבר קיים מבנה, תלת-מימדי, מרחב שמסוגל להכיל, לחשוב, להיפתח. ניתן בעצם לדבר אז על אינטרפרטציית תוכן, המשמעות הנסתרת של התכנים הגלויים. עם אלו יש קושי רב עם ילדים ועם בעלי הפרעות קשות, שיש להם קשיים במנטאליזציה והשפה עבורם גם מאבדת לעתים ממשמעותה הסימבולית

קומוניקטיבית ואף יותר מכך, המלים נחוות על ידם פוגעות, חודרות, דוקרות ותוקפניות, אפילו חוסמות ולא מאפשרות נגיעה, מגבירות חרדה, ונתפסות כביקורת וכהתקפה.

"אינטרפרטציה מבנה", או "מעטפת" לפי נעמה קינן (על-פי מעטפת הנפש של אנזיה), הן פירושים שאינם עוסקים בתוכן או במשאלות כמוסות, אלא התערבויות של היות מיכל המחזיק את החלקים ביחד. התערבויות המאפשרות יצירת מרחב נפשי וקשורות לתהליכים של הכלה והחזקה ולא דווקא של אינסייט. פירושים המעניקים תחושה של עור, שהופכים את הדו-ממדי לתלת-ממדי. "מלים שרוצות לגעת" ולא מלים שמתכוונות ל"דבר כשלעצמו", שהופכות בעצם לשריון ולחסימה, לעתים עד מעשה פיזי של עצימת עיניים, אטימת אוזניים והפניות הגב. אין אלו בדרך כלל התנגדויות באופן המוכר לנו, אלא אקטים של הישרדות, כשהחוץ והפנים טרם מוגדרים דיים והפנים טרם מגובש. זהו מאבק, על-פי אסתר ביק להחזקה עצמית, התקשורת שרינית של עור משני או חסימה מוחלטת ופסיבית שמהותה בעצם הזדהות דביקה (ADHESIVE IDENTIFICATION), החוסמת את כניסת החוץ פנימה ומחייבת עבודה שאינה קשורה לתוכן, אלא יותר למבנה, לחיבור שבין חוץ לפנים, ליצירת החוליה שתקשר בין החוץ לפנים. מה שנדרש מן המטפל הוא יותר בעל מהות של חיבוק, של הכלה והחזקה. אינטרפרטציה שיוצרת את המעבר, מעין התקיימות של חפץ מעברי.

במאמרו המפורסם של שטרן, "מכניזמים לא אינטרפרטטיביים בטיפול הפסיכואנליטי – המשהו הנוסף על אינטרפרטציה", הוא מדגיש את חשיבות המאפיינים הייחודיים (NOW MOMENTS) שבטיפול, ואף מציין שטיפולים נכשלים או נפסקים, לא בגלל פירושים לא נכונים אלא בשל היעדר אותו קשר מיוחד ואותה אוטנטיות החיונית לקשר. נחוצים בטיפול אותם רגעי מפגש (MOMENTS OF MEETING), מצבים של ידיעה הדדית של מה שקורה אצל האחר, ושל הקשר ההדדי. כל אחד מן השותפים בטיפול מספק איזו שהיא אינפורמציה לגבי הרגולציה של היחסים ביניהם, שמובילה למטרה שאינה פשוטה, וכרוכה בתהליך רצוף כשלים הדורש ערנות וזיהוי של המכשולים ומחייב בעצם עמדה אינטר-סובייקטיבית (עמדה של OBJECT RELATEDNESS). שטרן מדגיש את הייחודיות של "ה-NOW MOMENTS", כרגעי מפגש שהם בעצם היוצרים את הזרימה. הדגש אצל שטרן הוא "המשהו הנוסף" לאינטרפרטציה, שהוא מעבר לידע הדקלרטיבי, אודות היחסים ושיכול בכלל להישאר מחוץ למודעות.

הטיפול, בדומה לפונקציה ההורית, משרת את הויסות ההדדי. ויסות המצב הדיאדי בין מטפל למטופל, שמבוסס על החלפת אינפורמציה, דרך מערכות תפיסתיות וביטויים אפקטיביים. אין זה מצב של סימטריה דווקא, אלא כזה של השפעה דו-צדדית. התינוק מפנים למעשה את התהליך הזה של הויסות ההדדי, טוען שטרן ולא דווקא את האובייקט עצמו או חלקו. הויסות ההדדי אינו פשוט ומוכן מאליו, הוא כרוך במאבק ובדריכות, במשא ומתן, בכשלים ותיקונים ובניסוי וטעייה. הוא מחייב למצוא את הדברים החוזרים על עצמם, את הסטיות



דונלד וניקוט

אינו עוסק בפיתוח השערות לגבי עולמו האינטראפסיכי של התינוק ומשמעותיותו, אלא בקשר שבין התינוק לסביבתו ובמשחק המתפתח. הוא מתבונן ברגעי ההיסוס והביטחון, ברגעי העזיבה והחרדה, בגישת ההורה, והאם יתפתח משחק זורם וחופשי. "מה שתפויטי נעוץ במה שמאפשר לחוויה להתרחש במלואה

את המטרה אליה מתקדמים (יש מטרות ברורות – רעב או הזנה ויש פחות ברורות – משחק חופשי). במהלך זה מתרחשים "רגעי המפגש", בהם כל צד מזהה שהייתה איזו התאמה הודית. כל אחד תופס מאפיין חיוני של מוטיב כלשהו של האחר, וורסיה כלשהי אודות מה שקורה כאן עכשיו ביניהם. רגעי המפגש הללו של ויסות הודי, או במיוחד אותו רגע ייחודי הנקרא אצל שטן NOW MOMENT, מהותיים בתהליך, או במה שנקרא MOVING ALONG, יותר מאשר הפרוש גרידא.

פרנקל מתוך העמדה האינטר-סובייקטיבית, מציין במאמרו המפורסם "המשחק הוא הדבר", שמהותו של כל טיפול (גם במבוגר), הוא בעצם המשחק. הוא מציין שלושה אלמנטים שנמצאו בעבודה עם ילדים, שאינם נוגעים בהכרח בפירוש ובנחיצותו, אלא יותר בהתפתחות התהליך כשלעצמו ובמתרחש במהלכו. תפיסתו של ג' פרנקל לגבי העבודה הטיפולית עם ילדים ומקומו של המשחק ככלי מרכזי בה, שואבת מן ההמשגות של הגישה האינטר-סובייקטיבית. פרנקל אינו מבטל את תפקידו של הפירוש, אך מעביר את הדגש אל תהליכי המפגש והמשחק כמפגיש בין המטפל למטופל. המשחק אינו שלב הכנה, אלא הוא הטיפול כשלעצמו. בכך מהדהד פרנקל את מחשבותיו של ויניקוט.

פרנקל מדגיש שדרך המשחק נוצרים התהליכים הטיפוליים העיקריים, כמו למשל, האינטגרציה של מצבי העצמי, היכולת של המטפל לקבל את הילד ולהכיר במשחקו (RECOGNITION) את מצבי העצמי השונים של הילד, תוך שמירה על דו-שיח אותנטי, היא המשמעותית בדיאלוג הטיפולי דרכו מצבים אלה הופכים אינטגרטיביים יותר ומקובלים בחוויות הילד את עצמו. במשחק מתאפשר תהליך בו מומרת חוויה שלא עברה אינטגרציה למחשבה מובנת, הניתנת לחשיבה ולתקשורת, מה שמאפשר צמיחה ואינטגרציה. ההסמלה תאפשר עיבוד של החוויות וכן, תהליך אותו מכנה פרנקל "משא ומתן מתמשך של יחסי עצמי אחר דרך מעשה (ENACTMENT).

הטיפול הוא תהליך שיש בו פעולה, במיוחד עם ילדים. המטפל הוא משתתף פעיל במשחק הטיפולי אשר בו נוצרים דפוסים ודרכו נבחנים מחדש ייצוגים פנימיים והפנמות ונוצרות הפנמות חדשות של אינטראקציות המאפשרות שינוי. כך, מתוך עמדה זו של פרנקל, המשחק הוא טיפולי כשלעצמו ולפירוש יש בו מקום שולי לכאורה, שכן המפגש עצמו והמתרחש בו הם עיקרו של הטיפול.

אנטוניו פרו, מציע אף הוא עמדה לטיפול בילדים, שמסיטה את הדגש מן הפירוש אל המפגש עצמו וזאת, תוך שילוב של גישות המבוססות על מחשבותיו של ביון ועל תיאוריות מן השדה. עמדה טיפולית זו מכונה על ידו "השדה הבי-פרסונאלי". גם כאן, כמו אצל ויניקוט ופרנקל, הדגש הינו פחות על התוכן ויותר על המבנה המנטאלי המשותף, המתהווה בין המטפל למטופל והרחבת התודעה והיכולת של המטופל להכיל ולחשוב באמצעות המיכל של המטפל, וזאת בעיקר באמצעות מנגנון ההזדהות ההשלכתית. המטופל הוא "ידידו הטוב ביותר של המטפל" והוא זה שיצביע למטפל על המקומות בהם הטיפול "נתקע" (בעיקר בגלל הלא-מודע של המטפל) ואזי, תפקידו של המטפל יהיה לקחת אחריות על התהליך ולשחרר את הטיפול מן הקבעונות ולאפשר, באמצעות יכולתו שלו, להכיל את החומרים של המטופל, ולשחרר אותו לחשוב. אין עיקרו של הטיפול חיפוש אחר עניין כלשהו אותו צריך לחשוף והפירוש אינו עיסוק בסודות כמוסים אותם יש לגלות, אלא ביחסים המתהווים ובהרחבת התודעה של המטופל דרך ההכלה הטיפולית (מושג הרורוי). כך, כפי שבין מציע, המטפל חשוף בטיפול והוא נוכח ונע כמו המטופל בין הפאזות השונות (D < > S P). אך עליו מוטלת גם האחריות להוביל את המסע. האוטנטיות והישירות שכה בולטים אצל ילדים, מהווים מראה מיידית וישירה עבור המטפל ומקומו בטיפול הוא מרגש, מעייף, והדורש פתיחות ודריכות כל העת.

הפונקציה המנטאלית של המטפל נמצאת כל העת באינטראקציה עם הפונקציה המנטאלית של המטופל ולהפך. המשחק הטיפולי הוא אפוא תקשורת המכוונת אל המטפל. צורה מסוימת של השלכה שעברה מטבוליזציה ו"רורוי". אין למעשה ילד המשחק משחק, אלא משחק שמתרחש בתוך שדה מסוים, כלומר בנוכחות האחר ובהשתתפותו. המשחק הוא נרטיב של רגשות **המצויים כעת בחדר בהקשר עם המטפל** תוך שימוש בשפה מיוחדת, או חפצים שונים, שדרכם הילד מבטא את הרגשות הנוכחיים, את **התפקוד של הזוג** מטפל-מטופל. אין זה אומר, לפי פרו, שהמשחק אינו יכול גם לבטא באופן סימבולי התרחשויות ממשיכות או חיצוניות, אך הדגש הוא על הבנתו כביטוי למתרחש ב"כאן ועכשיו".

Altman, N., Briggs, R., Frankel, J., Glensler, L., and Pentone, P. (2002). **Relational child psychotherapy**. New York: Other Press.

Ferro, A. (1999). **The Bi-personal Field**. Routhledge.

Winnicott, D.W. (1968). Interpretation in psychoanalysis. In D.W. Winnicott (Ed.), **Psychoanalytic explorations**, 1989. Karnak Books. (pp.207-212).

Warshaw, S.C. (1992). Mutative factors in child psychoanalysis: A comparison of diverse relational perspectives. In N.J. Skolnik, and S.C. Warshaw. (Eds.), **Relational perspectives in psychoanalysis**. (pp.141-173). Hillsdale NJ: Analytic Press.

O'shughnessy, E. (1981). W.R. Bion's theory of thinking and a new technique in child analysis. In: E.B. Bott- Spillus (Ed.), **Melanie Klein today**. Vol 2. (pp. 177-190). Routhledge, 1988

Stern, D.N., Sander, L.W., Nahum, J.P., Harrison, H.M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Bruschiweilerstern, N., and Tronick, E.Z. (1998). Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic theory. The something more than interpretation. **International Journal of Psychoanalysis**, 79, 903-921.

המטפל והמטופל יוצרים אפוא שדה רגשי והתייחסותי, שהוא המצע לגדילה. המטופל תלוי ביכולתו של המטפל ל"רוור" בכך שיעשה טרנספורמציה של אלמנטים בטה על המטופל, ויאפשר לו לעכלם ולקבלם, אך הוא נעזר באיתותים של המטופל (ואצל ילדים זה מקומו של המשחק), כדי שיוכל למקם עצמו במפגש הטיפול. הוא עצמו בעצם חשוף וללא חסינות במסע הזה ועליו לקלוט מתי נחסם מלהיות כלי או מיכל עבור המטופל. גישות אלו של ויניקוט, "פרושי המעטפת", וגישותיהם של פרנקל, ואנטונינו פרו המדגישים עמדה אחרת לגבי מקומו של הפרוש בעבודה האנליטית עם ילדים, והתפיסה שהמפגש/משחק הינו טיפולי כשלעצמו, מפחיתים את הצורך או ההכרח לחפש משמעויות, שלעתים אינן נגישות כלל, כפי שמציין ויניקוט. יש בכך משום הקלה מסוימת והבנה שהטיפול הינו תהליך וקשר יותר מאשר התבוננות מרוחקת-חוקרת, המנסה למצוא את הנסתר, יותר מאשר לעבוד על המבנה עצמו.

ביבליוגרפיה

ויניקוט, ד'ו'. (1977). **משחק ומציאות**. עם עובד.

סטטין, פ'. (1996). **מצבים אוטיסטים אצל ילדים**. אריאב.

לוריא, א'. (2002). המשחק והמתח הכרוך בו. מתוך א' פרוני (עורכת). **המשחק: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר**. ידיעות אחרונות.

סגל, ח'. (1998). **מלאני קליין**. עם עובד.

פרויד, ז'. (1978). **תקינות ופתולוגיה בילדות**. דביר.

קינן-כהן, נ'. (2009, אפריל). "מילים נוגעות-בין פירושי תוכן לפירושי מבנה-מעטפת". **הרצאה שניתנה בכנס של איגוד הפסיכולוגים הקליניים על הגורמים המחיים בפסיכותרפיה**.

Frankel, J. (1998). The play's the thing: How essential processes of therapy are seen most clearly in child therapy. **Psychoanalytic Dialogues**, 81,149-187.

Bick, E. (1969). Child analysis today. In: E.B. Bott-Spillus (Ed.), **Melanie Klein today** . Vol.2. (pp. 168-176). Routhledge.

Copolillo, H.P. (1987). **Psychodynamic psychotherapy of children**. International Universities Press.

קבוצת "עץ החיים" בשדרות

עבודה נרטיבית-קבוצתית עם טראומה בחיי ילדים

רחל פוגל, M.A. פסיכולוגית חינוכית מומחית, מטפלת ומדריכה מוסמכת בטיפול משפחתי.
טלי גוגול אוסטרובסקי, M.S.W. עבודה סוציאלית, מטפלת ומדריכה מוסמכת בטיפול משפחתי.
איה שמידט, M.A. מטפלת באמנות, מטפלת מוסמכת בטיפול משפחתי

מכון ברקאי – המרכז לטיפול משפחתי, זוגי ופרטני, תל-אביב.

בקיץ 2007, התקיים בנוחוגיה כנס בין-לאומי לטיפול נרטיבי. בהרצאת הפתיחה הופיעה פסיכולוגית מזימבבוה, גב' נאזאלו נקובה, שריגשה את אלפי המשתתפים בקהל, בתיאור עבודה קהילתית עם ילדים שחוו טראומות קשות, ברחבי אפריקה. בתקופה זו, כבר היו יישובי הדרום נתונים להתקפות כבדות של טילים. עם חזרתנו לארץ, התחלנו להתנסות בשום הרעיונות בעבודתנו הטיפולית עם ילדים ומשפחותיהם, והתוודענו לאפשרויות הטיפוליות שנפתחו. בינתיים החל מבצע "עופרת יצוקה" ובמהלכו הצענו להפעיל קבוצות ברוח הפרויקט האפריקני.

פנייתנו למרכז "מיט"ב של תנועת "אמונה" בשדרות נענתה בחיוב ובקיץ 2009 הוקמה קבוצה תוך שיתוף פעולה בינינו למרכז. תודתנו נתונה לתמי בק, מנהלת המרכז ולנועה, מזכירתו, שלא חסכו מאמצים ובזכותם התאפשר קיום מוצלח של הקבוצה. המשויבים שקיבלנו במהלך ובתום הפרויקט מחברות הקבוצה, יועצות בתי הספר והוריהן של בנות הקבוצה, היו חיוביים ואישרו את מחשבותינו שלכלי טיפולי זה, יש יכולת להשפיע בזמן קצר בצורה חיובית, על תחושת הביטחון ויכולת ההתמודדות של ילדים.

ישום הרעיונות בישראל, התרחש במקביל ליישומם באזורים חשופים למלחמה וטראומה בעולם. אחת התגובות המרגשות הייתה בקבוצה שהתקיימה ברואנדה, בה נשאלה אחת המנחות, (ג'יל פרידמן מארה"ב), על הידע של העם היהודי בהתמודדות עם השואה, ידע שהוכר על ידי האנשים ברואנדה כחשוב ומשמעותי וכמעורר תקווה לעתיד. הגישה הנרטיבית, ממנה התפתחה עבודה קבוצתית זו, פותחה ע"י מייקל ווייט מאוסטרליה ודייוויד אפסטון מניו-זילנד, והתפרסמה ברחבי העולם החל משנת 1989. אנו במכון ברקאי זכינו להתוודע לגישה זו וליוצריה והיא מנחה את עבודתנו מזה שנים רבות.

במהלך השנים התפתחו דרכי עבודה עשירות בטיפול נרטיבי במגוון בעיות של מבוגרים וילדים. מאמר זה מתמקד בדרך אחת של טיפול נרטיבי קבוצתי עם ילדים שחוו טראומה.

לתת מילים לחוויה ולהשפעותיה עליהם, למקם את החוויה בהקשר שלה ולא בזהות שלהם. כל אלו מהווים תרופת נגד לאשמה, בושה, בדידות ושאר השפעות הטראומה. למטפל אחריות לעשות זאת מתוך 'טריטוריה של ביטחון'. גישות שונות לטיפול בטראומה פועלות ליצירת תחושת ביטחון והפרדה ברורה בין האירוע הטראומטי לביטחון המושג בהקשר הטיפולי. הייחוד ליצירת חווית ביטחון בגישה הנרטיבית הוא ביצירת נוכחות לידע ולכישורים של הילד ושל אנשים היקרים לו על-מנת להשפיע על חייו. היכולת של המטפל לפעול בתוך טריטוריה זו, נשענת על ההבנה, שאף ילד אינו רק מקבל פסיבי של טראומה. ילדים נוקטים בפעולה כדי להקטין את חשיפתם לטראומה ואת פגיעותם להשפעותיה. למרבה הצער, רק לעיתים רחוקות זוכות פעולות אלו להכרה. למעשה, לעיתים קרובות הן זוכות לתגובות ביטול. הבנה זו מזמינה את המטפל לשאול את הילד ואת האנשים

טיפול בילדים המתמודדים עם טראומה על פי הגישה הנרטיבית

מייקל ווייט (White M. 2005), מציין שילדים רבים אשר חוו טראומה מסתייגים מלדבר על החוויה. הסתייגות זו מעידה על כך שכניסה מחדשת לפרטי הטראומה, מחיה אותה ומחזקת את השפעותיה על הילד, כולל תחושות פחד, פגיעות, ייאוש, בדידות, בושה ומסקנות שליליות על זהותו ועל העולם. למעשה, נראה שלעיתים קרובות, הניסיונות לעזור לילד, מייצרים רה-טראומה, אולי מכיוון שהם מתקיימים מתוך "טריטוריה", נקודת מבט, וחוויה של טראומה. הטיפול הנרטיבי פועל לייצר טריטוריה של ביטחון פסיכולוגי, מתוכה יוכל הילד לדבר על החוויות של טראומה ו/או התעללות. אין כאן כוונה להימנע מיצירת מצב שבו ילדים יוכלו לדבר על טראומה. ההיפך הוא הנכון. הגישה הנרטיבית מדגישה שחשוב מאוד לאפשר לילדים לדבר, לתמוך בהם, לעזור להם

הקרובים לו שאלות על התגובה לטראומה ועל השפעותיה, שאלות המתבססות על מה שחשוב לילד, על מה שהוא מעריך ויקר לליבו. התגובות, משקפות ידע ומיומנויות עשירים: בשמירת החיים במצבים המאיימים עליהם, במציאת תמיכה בסביבה עוינת, ביצירת איים של ביטחון במצבים מסוכנים, בדאגה, נתינה וקירבה במצבים המעודדים בידוד ומזלזלים בדאגה, בהיאחזות בתקוות ואפשרויות במצבים המעודדים ייאוש, בסירוב לייצר טראומה בחיי אחרים למרות ההזמנה לכך, בהשגת רמה מינימאלית של קבלה עצמית בתנאים המעודדים דחייה, ועוד.

ידע ומיומנויות של תגובה לטראומה נבנים ומתפתחים בשיתוף עם ילדים אחרים ומבוגרים, שגם הם חוו, בעבר או בהווה, את השפעותיה של טראומה. בנוסף, הידע והמיומנויות מעוצבים באתוסים משפחתיים, היסטוריים, קהילתיים ותרבותיים. למשל, אחת הילדות בקבוצה בשדרות חלקה עימנו את אחת המיומנויות שלה בהתמודדות עם החרדה המתעוררת עם אזעקת "צבע אדום". היא סיפרה שבשלב מסוים הכניסה לחדר המוגן הפכה למשחק משפחתי, מעין הצגה. שבה אפשר היה להיכנס כדמויות מומצאות שונות, למשל – כמשפחת ברוזים. מיומנות זו, של הנאה ושיתוף פעולה, נבנתה בתוך המשפחה, בזמן ההפגזות. למיומנות זו רקע בערכים המשפחתיים המחשיבים יצירתיות ואמנות ובקונטקסט תרבותי של משמעות המשפחתיות במסורת המרוקאית.

העניין, החקירה המשותפת, והמקום הרחב הניתן לסיפור התגובה לטראומה אינו מקטין את ההכרה בכאב שטראומה יוצרת ובשאר ההשפעות השליליות שלה. אין כאן גם רעיון שהידע והמיומנויות מבטלים כאב זה. הדגש הוא על כך שטראומה לעולם אינה מספרת את כל הסיפור על זהות הילד וחיו. הסיפור של התגובה, נדחק לעיתים קרובות לשוליים, בין היתר בגלל השיח החברתי וההשפעה של הפסיכולוגיה המודרנית, הפופולארית והמקצועית, המתמקדת בטראומה כמייצרת, או מתארת את הזהות. שיחות של מבוגרים (כולל מטפלים) עם הילד, חיוניות ליכולתו של הילד לתת מילים ותיאורים עשירים לתגובותיו לטראומה.

מייקל ווייט הושפע מהתיאוריה ההתפתחותית של הפסיכולוג הרוסי לב ויגוצקי. הוא הדגיש את ההשפעה המכריעה של מבוגרים על התפתחות תפיסה קונספטואלית של הילד ועל החשיבות שלה ביצירת היכולת של ילדים להשפיע על חיי עצמם ועל היחסים שלהם. (Vigotzky 1986).

ווייט טוען ששיחות מאפשרות לילד לעבור מהיכרות עם "מה שמוכר וידוע", אל "מה שאפשרי לדעת", דהיינו, מעבר מהפעולות היומיומיות והמוכרות להמשגה של הידע והמיומנויות המשתקפות מהן ושל הקשר שלהם לזהות שלו, המשגה זו חיונית כדי שילדים יוכלו להשפיע ולעצב את חייהם. (White M. 2007)

אחד המושגים המרכזיים בגישה הנרטיבית הוא המושג של "סוכנות, או הנעה אישית" (personal agency). כל אדם,

כולל ילדים, משפיע על חיי עצמו, ומשפיע וולו רק באופן מזערי, על כול העולם. תחושה זו, הנפגעת באופן קשה על ידי טראומה, משוחזרת באמצעות המשגה וחוויה מחדש של ידע, מיומנויות וכוונות של האדם. שיחזור זה מהווה תרופת נגד למסקנות המשתקות של תפיסת העצמי כ"פסיבי" ו"פגום", לתחושת הריקנות וחוסר הטעם בחיים, שהן חלק מההשפעות ארוכות הטווח של טראומה.

זיהוי תגובותיהם של ילדים לטראומה

מאחר וסיפור התגובה לטראומה ממודר ממרכז החוויה וההכרה החברתית, הנגישות של הילד לידע זה אינה ברורה מאלה. מייקל ווייט מתאר שלושה רעיונות המסייעים לזהות את תגובותיהם של ילדים:

1. כאב פסיכולוגי ומצוקה כמרכיבים של מורשת

כאב פסיכולוגי מתמשך, כתגובה לטראומה, יכול להעיד על החשיבות שהילד מייחס למה שנפגע בחוויית הטראומה, כולל מטרות, ערכים, אמונות, חלומות, תקוות, מחויבויות לחיים, רעיונות לגבי האופן שבו העולם צריך להתנהל ועוד. לפיכך, דרגת הכאב, היא השתקפות של המידה בה האדם מחשיב ומוקיר את מה שהטראומה מנסה לקחת ממנו.

שיחות טיפוליות הבודקות עם האדם את הדברים היקרים לו, שנגזלו ממנו ע"י הטראומה, יכולות להוות הזדמנות להתאחד מחדש עם מסקנות על זהותו, שיאתגרו ואף יחליפו את המסקנות השליליות.

בדומה לכך, לחץ ומצוקה, יכולים להיתפס כסימן ליכולתו של הילד לשמור על יחסים עקביים עם המטרות, האמונות, השאיפות, החלומות והמחויבויות היקרים לליבו. הם מהווים עדות לסירוב שלו להיות מופרד מהם. עוצמת המצוקה מייצגת את המידה שבה האדם שומר על קשר עם מה שחשוב לו.

ההתייחסות לכאב פסיכולוגי, כביטוי של מה שחשוב לו, מאפשר לילד לראות את הסבל שלו ככזה שלא היה לשווא, ככזה שקשור למחויבות שלו לכך שדברים ברי שינוי, ושיש לו יכולת להשפיע על חייו. חלק זה יכול לבוא לידי ביטוי בסולידאריות עם נפגעים אחרים, בתרומה של ידע לנפגעים ולמטפלים ובמגוון דרכים אחרות.

2. שיקוף של פעולות פתרון בעיות

תשומת-לב לאופן שבו הילד פותר בעיות ביום-יום, במשחק, מסגרת חינוכית, או בבית, מרמז על מיומנויותיו, על הידע שלו, על השפעות הידע עליו ועל אחרים, ועל משאלותיו. כאשר ידע זה הופך עשיר ומוכר יותר, ניתן לשאול על הקשר בינו לתגובה לטראומה – איך ידע זה עזר למול הטראומה?

3. תצפית ישירה על אינטראקציות ספונטאניות

הצטרפות של המטפל לאינטראקציות משפחתיות, חברתיות, או משחקיות, מאפשרת לסקור ולהכיר בידע והכלים שיש לילד, האנשים הקשורים לרכישתם והתרומה האפשרית שלהם לעתידו. כל אלה מאפשרים חיבור עם יכולות ההתמודדות שלו.

"הטיפול הנרטיבי פועל לייצר טריטוריה של ביטחון פסיכולוגי, כתובה ונל הילד לדבר על החוויות של טראומה ואו התעללות. אין כאן כוונה להיפגע ביצירת מצב שבו ילדים יוכלו לדבר על טראומה. ההיפך הוא הנכון. הגישה הנרטיבית פדגישה שחשוב מאוד לאפשר לילדים לדבר, לתפוך בהם, לעזור להם לתת פילים לחוויה ולהשפעותיה עליהם, לפקם את החוויה בהקשר שלה ולא בזהות שלהם. כל אלו פהווים תרופת נגד לאשפה, בושא, בדידות ושאר השפעות הטרואומה"

הכוונת הטיפול לתשומת לב והכרה בתגובה, בידע, במיומנויות, ביכולות ובדברים אותם ילדים מוקירים בחייהם, יוצרת טריטוריה של ביטחון, מתוכה הילד יכול להתייחס לפרטי האירועים הטרואומטיים ולהשפעתם עליו. זאת, מבלי שהתייחסות זו תייצר רה-טראומה, ותאפשר לילד שיחזור של החוויה של הנעה/מכוונות אישית, (personal agency) – הידיעה שהוא משפיע על חייו ועל עולמו. המקום המרכזי שניתן בטיפול לאנשים בחייו, ליחסים מוערכים, להקשר משפחתי, תרבותי, קהילתי ורוחני פועלים כנגד הבידוד וחוסר האונים של הטרואומה. מאחר שתחושת הביטחון שנוצרת מבוססת על הידע והמיומנויות של הילד, על ההיסטוריה, התרבות והאנשים בחייו, היא אינה מוגבלת לקשר עם המטפל ולחדר הטיפול, אלא מבוססת על זהות המתוארת בעושר.

על עץ החיים

"עץ החיים" הינה דרך לעבודה קבוצתית עם ילדים שחוו טראומה, אשר פותחה באפריקה ע"י נאזאלו נקובה, בהשראה ובשיתוף עם מייקל ווייט ודיוויד דנבורו מאוסטרליה (Ncube & Denborough D. 2005). נקובה פיתחה את המודל בעבודתה בקייטנות טיפוליות לילדים שחוו טראומות קשות. נקובה מספרת שמפגשים בהם שוחחו המדריכים עם הילדים על הטרואומה, היו קשים ביותר לילדים ועוררו מצוקה גם אצל המדריכים. בעקבות התסכול והשיחקה שחוותה פנתה למייקל ווייט שהחל בפיתוח הרעיון שבהמשך, בעזרת צוות מרכז דלוויץ' באדלייד-אוסטרליה, פותח למודל שיושם ברחבי העולם.

למודל ארבעה חלקים:

1. עץ החיים.
2. יער החיים.
3. סערות החיים.
4. חגיגת החיים.

עץ החיים בשדרות – יישום

בתקופה שקדמה למבצע "עופרת יצוקה" ובמהלכו חיפשנו דרך, בדומה למטפלים רבים אחרים, לסייע לתושבי דרום הארץ. מרכז מיט"ב, השייך לתנועת "אמונה" בשדרות, נתן לנו הזדמנות לממש רצון זה ואף סייע רבות במהלך העבודה. מכתב המתאר את התוכנית והרעיונות המרכזיים שלה, נשלח להורים בשיתוף יועצות בתי-ספר דתיים באזור, בעקבותיו פנו 12 בנות בגילאי 9-12.

בסך הכול התקיימו שישה מפגשים, בני 3 שעות כל אחד.

תהליך העבודה

מפגש ראשון-עד שלישי – עץ החיים

המפגש החל במשחק מתוך העדפה שהאינטראקציה עם הבנות תהיה בטריטוריה של הידע, הכוחות והשפה שלהן. בהמשך פגישה זו והפגישות הבאות, הבנות היו אלו שיזמו, לימדו והפעילו את המשחקים המשותפים. למדנו להעריך מחדש את ערכו של משחק משותף עם ילדים. המשחק תרם ליצירת אווירת שחרור, שיתוף, שמחה וחיוניות, אפשר ביטוי למיומנויות ויכולות ותרם לחוויה של שיתוף שייכות וקרבה בין כל המשתתפות, בנות ומנחות כאחת. משמעותם של משחקים ומשחקיות הודגשה ע"י דיוויד אפסטון, ג'ניפר פרימן ודין לובוביץ (Freeman, 1997 J., Epston D., Lobovits D) אשר כתבו: "אם הייתה ניתנת להם אפשרות הבחירה, רוב הילדים היו מעדיפים לתקשר בדרך משחקית. דיון רציני ופתרון בעיות שיטתי יכול להעיק על התקשורת עם הילדים, לחסום את קולותיהם, לעצור את היכולות המיוחדות שלהם, את הידע ואת המקורות היצירתיים שלהם... האם אנו מעיזים להיות יצירתיים באופן משעשע למול בעיות מדאגות? מה קורה כאשר אנו מפעילים את הדמיון, ההומור והיצירתיות כנגד הרצינות התהומית של הבעיות? אנו מאמינים שזה מוביל להתעוררות רבת השראה של פתרון בעיות והסרה של בעיות רציניות."

אסור להפחית בערכן של גישות משחקיות כמאתגרות בעיות רציניות... כמו שהמסכה הדו-פרצופית של קומדיה וטרגדיה משקפת גם את הפאתוס וגם את השמחה של החוויות האנושיות. כאשר ילדים ומבוגרים נפגשים, המשחק מספק שפה משותפת. מעבר לכך, תקשורת משחקית אינה תלויה באופן טוטאלי בהתפתחות קוגניטיבית, ולכן יש לה את היכולת להיות מדבקת ומתאימה לכל הגילאים..."

לאחר ההיכרות המשחקית, הוצג הרעיון וכל אחת מהבנות התבקשה לצייר עץ, על מרכיביו השונים. לשם כך, צוידו הבנות בצבעים מסוגים שונים, כלי כתיבה וכלים נוספים, שיאפשרו להן לתת ביטוי יצירתי ככל האפשר לעבודותיהן. כאשר כל בת סיימה לצייר את העץ האישי שלה, עברנו לשוחח במליאה על חלקי העץ השונים. במהלך העבודה עץ זה הופך למייצג של חייהן וחלקיו מסמלים מרכיבים שונים בהם:

הקרקע – מסמלת איפה הילד חי בהווה וחלק מהפעולות בהן הוא עסוק בחייו היום-יום.

הגזע – מייצג את כישוריהם ויכולותיהם של הילדים, בזכותם מתקיימות פעולות יום-יומיות ואחרות.

השורשים – מסמלים את ההיסטוריה של המשפחה המורחבת ומשפחת המוצא, ממנה נשאב הידע לכישורים וליכולות.

הענפים – מייצגים את התקוות, החלומות, המשאלות, וכיוונים אליהם רוצים הילדים להוביל את חייהם.

העלים – מייצגים את האנשים החשובים בחייו הילד, אנשים שהוא מחבב, מעריך ואוהב.

הפירות – מייצגות את המתנות שהילד קיבל מאנשים. (אין הכוונה רק למתנות קונקרטיים אלא מתנות של תמיכה, אכפתיות, ידע, חינוך, עידוד וכד'). הילדים מתבקשים לציין מתנות אלו ונשאלים על חשיבותן ותרומתן, כמו גם על הסיבה שאנשים בחרו לתת להן את המתנות: "מה ראה בך נותן המתנה, שגרם לו להחליט לתת לך מתנה זו? איך הוא ידע שהיא חשובה לך ושתדע להשתמש בה?"

עבודה זו נעשתה בשלוש קבוצות שבכל אחת מהן 3-4 משתתפות. זאת מתוך מטרה לאפשר למנחות לעבוד באופן אישי עם כל אחת מהבנות, ובה בעת לאפשר להן להגיב ולתרום זו לסיפורה של זו ולאפשר לכל אחת להרחיב את הסיפור הפרטי שלה באמצעות הקשבה לסיפורי האחרות ולתגובותיהן לסיפור שלה. כך למשל בתחילת התהליך, כאשר הבנות נשאלו לגבי השורשים של חייהן, התשובות היו מצומצמות. הגבנו בשאלות אשר הסתמכו על הביטויים הייחודיים של הבנות. למשל, כאשר אחת הבנות סיפרה על כך שהיא קרויה על שם סבתה שהגיעה ממרוקו, בקשנו שתעזור לנו להכיר את סבתה. הנערה סיפרה סיפור על ליל הסדר בבית סבתה ומתוך כך נשאלו שאלות על מנהגים, מאכלים, אמונות, ערכים שחשובים לה. שיחה זו אפשרה לכל אחת מהבנות האחרות להיזכר באופן עשיר בסיפורים

המשפחתיים והתרבותיים שלה. באופן זה השורשים של כל אחת הפכו נגישים להן יותר מבחינה חוויתית ותועדו בציורים ובסיפורים. לסוג זה של שאלות שאלות מתייחס מייקל ווייט כ"שאלות פיגומים" (White M. 2007). רעיון זה נשען על התיאוריה של הפסיכולוג הרוסי לב ויגוצקי, שראה את האינטראקציה של מבוגרים עם ילדים כבסיס ההתפתחות, בהיותה מגשרת באופן הדרגתי על הפער בין "מה שמוכר וידוע" ל"מה שאפשרי לדעת ולעשות". (Vigotsky L, 1986).

היותה של כל אחת מהבנות עדה לשיחה של חברותיה עם המנחה, יצרה הזדמנות להכיר באופן עשיר את הסיפור של החברה ובה בעת להסתכל באופן רחב יותר על הסיפור הפרטי שלה. הטיפול הנרטיבי מייצר הזדמנויות מובנות, שבהן אנשים יכולים לתרום באופן חיובי להעשרת סיפור הזהות של האחר. זאת דוגמה לחלק מ"טקס הגדרה", שמהווה את אחד מדרכי העבודה הנרטיביות המרכזיות ושנעשה בו שימוש רב בתהליך עבודה זה. (White M. 2007).

המושג "טקס הגדרה" הושאל מעבודתה של האנתרופולוגית ברברה מיירהוף, (Myerhoff B. 1986). בהתאם, מייקל ווייט, כמו מטפלים משפחתיים לפניו, רואה את זהות האדם כנבנית באופן אקטיבי ומתמשך במסגרת יחסים עם אנשים, קהילות ותרבויות. כיוון שכך, מטפל המודע להשפעה שלו על זהות המטופל, ולהשפעה ההדדית של אנשים בטיפול זה על זה, בוחר לייצר הזדמנויות להשפעה חיובית, כלומר בכיוון המוגדר כחיובי על ידי המטופל. כאשר אירוע כלשהו (הבנה, חוויה, אינטראקציה, מחשבה, רגש וכד') הקשור לסיפור המועדף, השונה מהסיפור רווי הבעיה מסופר בשיחה, אנשים אחרים – עדים, מוזמנים לתאר את השפעת הסיפור עליהם, בתהליך מובנה. ה"עד" (שיכול להיות בן משפחה, חבר, איש-מקצוע, או כל אדם שיש לו ידע על הבעיה) מתייחס לדברים שריגשו אותו או משכו את תשומת-ליבו, משער באופן טנטטיבי את משמעותם עבור האדם, ובודק בקול רם את האופן שבו הם נוגעים לסיפור האישי שלו ולפוטנציאל של השפעתם עליו ועל האפשרויות שההקשבה פותחת בפניו. תהליך זה קרוי "סיפור מחדש" או "retelling". לאדם במרכז הטיפול ניתנת לאחר מכן האפשרות להגיב באופן הדומה למרכיבים שאיפיינו את תהליך ה-"retelling".

העבודה האישית על העצים, לצד משחקים בקבוצה התקיימה לאורך שלושה מפגשים.

מפגש רביעי – יער החיים

במפגש זה התחלנו את השלב השני בפרויקט הנקרא "יער החיים". הציורים נתלים על קירות החדר כך שמתקבל יער של עצי חיים והילדים מוזמנים לחלוק זה עם זה את עושר חייהם, חלומותיהם, מיומנויותיהם וכד'.

לאחר מכן, ניתנת לילדים האפשרות להתייחס לכישורים וליכולות שהם רואים אצל חבריהם, לכתוב ולומר דברי תמיכה ועידוד. בדרך זו ניתנת לילדים ההזדמנות לתת הכרה לכישורים של חבריהם. גם המנחים מגיבים לציורים באופן המאפשר חיבור מחדש של פעולותיו של הילד לידע ולמיומנויות שלו, לאנשים החשובים לו, בעבר ובהווה, לחלומותיו תוך שימוש בדרכי עבודה המבוססים על הרעיון של "טכסי הגדרה" (Morgan A.2000, White M. 2007).

חשוב לציין כי עוד לפני כן אפשרנו לבנות שרצו בכך, לכסות חלקים מהעץ אשר לא היו רוצות לשתף את האחרות בהם, בעזרת הדבקת פתקים על אותם חלקים. הבנות לקחו בשמחה את הפתקים, עברו מעץ לעץ וכתבו משובים מחזקים. היה יפה לראות את יכולת הפרגון, הנדיבות, היכולת לזהות ולראות במדויק חלקים חיוביים זו אצל זו ולתת לכך ביטוי. כך למשל, אחת הבנות כתבה לחברה אחרת, כמה היא אוהבת את הנטייה שלה לצחקנות וכמה זה יכול לשמש כלי חשוב לעידוד במצבים קשים. התייחסויות אחרות היו על רצינות ואחריות אצל אחת הבנות הבוגרות, על יכולת משחקית אצל אחרת וכד'. אחת הבנות כיסתה כמעט את כל היצירה שלה מחשש לביקורת. היה יפה לראות שהבנות מצאו דרכים חיוביות ונדיבות לתת לה משוב חיובי, כמו למשל, "נראה שיש הרבה יופי שאת מסתירה". או "יש בך הרבה מסתורין שהייתי שמחה לגלות". תגובות אלה ואחרות עודדו את אותה ילדה להוריד בהדרגה בהמשך חלק מהפתקים שכיסו את עבודתה, ויותר מכך, כאשר ראתה את המשובים החיוביים כלפיה לקחה פתקים (דבר שנמנעה לעשות קודם לכן) והחלה לכתוב משובים לבנות האחרות בקבוצה. חלק קטן מבנות נזקקו לסיוע בקריאת הכתוב או בכתיבה, מסיבות של קשיי-למידה, חששות וחוסר ביטחון. גם אנו כתבנו מילים הנותנות הכרה ואישור על העצים.

לאחר מכן התייחסנו לכל אחד מהעצים במליאה, המנחה התמקדה בעץ מסוים תוך ציון מרכיב בולט, מרגש, משמעותי או תורם מבחינה אישית, תוך ציון האופן שבו מרכיב זה מצייר את הנערה ומה שיקר לליבה בעיני הדוברת (בנימה טנטטיבית הנזהרת מעמדה חינוכית/סמכותית). הצבענו על הנימות האישיות שאותו פרט מרכיב, ואיזו תרומה יש לו עבור הדוברת. לדוגמה, בהתייחסות לעץ, שאחד המרכיבים הבולטים בו היה הצחקנות, המנחה התייחסה לכך שהצחקנות מייצגת את ההעדפה של הילדה להסתכלות על החיים בקלילות והומור וליצירה של אווירה טובה ונעימה סביבה. עבור הדוברת, הצחקנות היא משמעותית, מכיוון שגם היא אוהבת לצחוק ויודעת שהצחוק מצליח לגרש את העצב והקשיים. המפגש עם הצחקנות של הילדה עזר לה להעריך מחדש את הכיף שבצחוק. תגובה זו פתחה אפשרות לבנות הקבוצה להגיב בצורה דומה.

מפגש חמישי- "סערות החיים"

מפגש זה התחיל את יישום השלב השלישי של הפרויקט, בו הוזמנו הילדים לדבר על האירועים הטראומטיים ולהכיר בהשפעתם על חייהם. מה שמאפשר לילדים לדבר על הסכנות והאתגרים בחייהם בתחושה של ביטחון יחסי היא העבודה שנעשתה בשלבים הקודמים, אשר אפשרה לילדים לחוש שיש להם קרקע בטוחה לעמוד עליה. כמו-כן, העבודה שנעשתה בשני השלבים הקודמים, אפשרה להם להבין ולחוות שהם אינם מוגדרים רק על-ידי הבעיות והקשיים, אלא שיש בהם גם יכולות להשפעה חיובית. (Ncazelo N., Denborough D., Tree of Life 2006)

שיחות על הבעיות נערכו באמצעות שפה מחצינה, המאפשרת הפרדה בין האדם לבעיה, באמצעות הפיכת הבעיה לאובייקט הנחקר על-ידי האדם, במקום להוות גורם המתאר את זהותו. הבעיות ממוקמות בהקשר של היסטוריה, אירועים, נורמות וכוחות חברתיים. באופן זה מתאפשר לאנשים לחוות זהות השונה מהבעיה. בהקשר של שיחות מחצינות, הבעיה מפסיקה לייצג את ה"אמת" אודות הזהויות של אנשים, ואפשרויות לפתרון של הבעיה, הופכות נראות לעין ונגישות. (White M. & Epston D., 2007). בשלב זה, הילדים משתפים את המדריכים בידע שלהם על הבעיות והסכנות בחיי ילדים, ולא על עצמם כ"בעלי" הבעיה. תיאור זה של הבעיות כמשהו אשר נמצא מחוץ להם, מאפשר יצירת יחסים חדשים בין הילדים לבין הבעיות. כתוצאה מכך נמנעת תחושת כניעה ותבוסה, ונפתח פתח לתקווה כחלק מהסיפור של הילדים. נקובה מדווחות על עליה ברמות האנרגיה אצל הילדים, המדריכים והמטפלים שהיו שונות באופן ברור מההתנסויות הקודמות.

צרחות, בהלה מכל רעש סתמי, צורך בכדורי הרגעה, בלבול, בידוד מאנשים אהובים הנמנעים מביקורים ועוד.

תוך כדי השיחה על הסכנות והשפעותיהן ניתן היה לשמוע מהבנות על רעיונות רבים להתמודדות עם הסכנות. זה הווה סימן לכך שניתן לעבור לדבר על דרכי התמודדות עם הסערות והסכנות. השאלה שנשאלה הייתה: **"מה לדעתך ילדים יודעים לעשות כשיש סכנות ופחדים?"**

דרכי התמודדות שהוצעו על ידי הבנות, מתוך הסתמכות על ניסיון הוצעו בשפע והיה קשה לעצור את שטף הרעיונות. הצעותיהן של הבנות מפורטות במכתב המופיע בהמשך. את התהליך סיכמה אחת הבנות באמרה שמה שעוזר לשמור על הכוחות זו שיגרה, התרגלות והצחקות.

השאלה הבאה הייתה **האם תמיד יש סערות או שיש גם הפוגות?**

השיחה התמקדה בכך שיש זמנים שאנו משוחררים מסערות. והשיחה (שחזרה להיות בקבוצות קטנות) התמקדה בזיכרונות מתקופות הפוגה. תקופות בחייהן בהם מתאפשר שחרור מסכנות, בהן החיים אינם רוויי בעיות, זמנים של ביטחון, שמחה ומרחב להנאה ואפשרויות חדשות. מפגש זה היה מרגש, פתוח והתכנים הקשים לא הצליחו להפחית את ההתלהבות הרבה לספר ולשתף בחוויות ורעיונות.

השיחה מסתיימת בשאלה: **"איך ילדים שומרים על החלומות, התקוות והערכים שלהם לאורך תקופה קשה כל כך? אילו פעולות ניתן לנקוט על-מנת לשמר את מה שחשוב ויקר?"**

זה מאפשר סיום שאינו מסתיים בקשיים, אלא בהכרה בכך שהחיים אינם כל הזמן מלאי סערות.

מפגש שישי-חגיגות החיים

המפגש השישי והאחרון הוביל אותנו לשלב הרביעי. הלמידה שהושגה בעבודה שתוארה לעיל מזמינה לחגוג את החיים, את הסיפור האחר, את הכישורים, התקוות הידע החדש, היכולות וכל מה שנלמד בחוויה זו.

כחלק מחגיגה זו, המנחים מכינים תעודות לכל ילד, הכוללות התייחסות (במילותיו של הילד) לכישורים ולכוחות, לתקוות, לאנשים המיוחדים בחייו אותם הוא מוקיר ורוצה לזכור במהלך חייו ולכל דבר שהילד זיהה בעצמו, במהלך התהליך הקבוצתי. התעודה משמשת כתזכורת לגבי כל התהליך והידע החדש ומתאפשר לילדים לתלות אותה בחדריהם ולהיזכר בכל עת שירצו, ולזכור שיש תקווה לעתיד.

החגיגה כוללת לרוב גם שיר הכולל את החוויה אותה עברו הילדים בקבוצה. השיר, שנכתב בשיתוף של המנחות והבנות, מאפשר להיזכר בחוויה המעצימה. לחגיגה מוזמנים אנשים היקרים לילדים לפי בחירתם ושאינם רוצים לחגוג את הידע החדש אודות עצמם.

במודל האפריקני, בו התקיימו הקייטנות הרחק מבתי הילדים, שלעיתים קרובות גם היו יתומים וחיו במוסדות, הדרך לשתף את האנשים המשמעותיים בחיי הילד נעשתה באמצעות

בהמשך, מתייחסים **בשפה מחצינה להשפעת הבעיות והסכנות על חיי הילדים**. כאשר ילדים יכולים להסתכל באופן בקורתי על בעיות והשפעותיהן הם מתחילים לשים לב להשפעת עצמם על הבעיה. בשלב זה הילדים נשאלים על הידע והכישורים שלהם בתגובה לבעיה. השיחה על כך מאפשרת לילדים תחושת יכולת ומסוגלות – תחושות השונות מתחושת הקורבנות שאפיינה את תחושותיהם קודם. במקום לחוש פסיביות, ייאוש וחוסר יכולת, השאלות על תגובות הילדים להשפעות הבעיות מאפשרות לחוש שליטה במצב, תחושה של מסוגלות לפעול וחיבור לידע משמעותי אודות עצמם. בנוסף לכך, החיבור לידע משמעותי של הילדים אודות עצמם, שונה מדרכי טיפול מסורתיות בהן המטפל כמומחה, מדריך ומייעץ לילדים מה לעשות. דרך זו מאפשרת להם להיות פעילים במתן עזרה לעצמם ולאחרים. כלומר, ניתנת הכרה לכך שילדים יודעים, תחושה שהיא מאוד מעצימה. תהליך זה התקיים כאשר על הקירות תלויים העצים עליהם עבדו הבנות בשלבים הקודמים ואלה מהווים תזכורת לכישורים, הידע, האנשים המשמעותיים בחיים והמורשת התרבותית והמשפחתית המייצרים את תחושת הביטחון והיציבות.

נושא הסכנות הוצג בשלבים, על מנת למנוע תחושת איום. תחילה דברנו עם הבנות על **סערות המאיימות על עצים**, כשהמטרה הייתה ליצור מרחק בין הילדות לסכנות. אחת השאלות שנשאלו הייתה: **"מה אתן חושבות, האם עצים חופשיים מסכנות?"**

הבנות התחילו להביע מחשבות ודעות, ולתת דוגמאות על סכנות הנשקפות לעצים. למשל,

- ☉ העצים מוגנים בעירבון מוגבל...

- ☉ לפעמים הם נופלים גם אם הם מוגנים. נופלים, מתים, מתייבשים...

- ☉ כשעץ מתייבש, העלים נושרים. אם העלה מייצג אנשים חשובים לנו, כאילו פתאום הם לא חשובים יותר?
- ☉ יש שרפות. שרפות מקריות או שרפות מכוונות.
- ☉ אנשים יכולים להיות סכנה לעצים. אנשים כורתים עצים.
- ☉ העץ נהיה שחור, לפעמים יש בו תולעים.

ועוד...

ההשתתפות הייתה ערנית מאוד.

לאחר מכן, ניתן היה לדבר על **סכנות שעומדות בפני ילדים**. השאלה שנשאלה הייתה: **"מה לדעתך, האם גם לילדים נשקפות סכנות, או רק לעצים?"**

כולן כאחת הסכימו כי יש סכנות גם בחייהם של ילדים. הן החלו לדבר על הסיכון בשימוש לא נכון באינטרנט, טלוויזיה, מכוניות, מכשירי חשמל, אנשים רעים וכיו"ב. תוך כדי כך החלו לדבר על סכנות הקשורות למלחמה, כמו, חפצים חשודים, קאסאמים, פצצות, מחבלים, אינתיפאדה, צפירות, אזעקת צבע אדום וכד'. לאחר מכן בקשנו מהן לספר על **השפעות הסכנות על ילדים**. רבות מהן דיברו על פחדים ואחת הבנות העירה שהם לא נעימים, אך לפעמים הם מצילים, שכן הם מביאים אותנו להיזהר יותר. הוזכרו רצון להתעלף, הלם, רעידות, בכי, לחץ,

מכתב, שבו כתב הילד על חוויותיו ותיאר את הידע שרכש, למשל, דברים שגילה על עצמו, על כישוריו, תקוותיו לעתיד וכן תודות לאנשים המשמעותיים לו.

בפרויקט בשדרות, בחרנו לשתף בפועל את ההורים ב"חגיגת החיים". הבנות בחרו להפוך זאת לחגיגה נשית ועמדו על רצונן להזמין רק אמהות ואחיות. מלבד הכיבוד המתבקש, הבנות הציגו לאמהות את ציורי העצים, שריגשו וסיקרו את האמהות. במקום מכתב להורים, כתבו הבנות מכתב משותף לנאזאלו נקובה. (ראה להלן) מכתב זה הוקרא במסיבה והיווה פתיח לשיחה משותפת על ההתנסות בקבוצה. כל האמהות ציינו את פליאתן למול ההתלהבות של בנותיהן להגיע למפגשים, במיוחד לנוכח הנושא הקשה והמורכב. כששאלנו לדעתן על הסיבה האפשרית סיכמה אחת האמהות: "אני חושבת שזה בגלל שהתמקדתן בחוזקים שלהן ובכוחות". הבנות הוסיפו ש"היה כיף לשחק, להכין את השורשים והעלים" וש"היום בו דיברנו על הסערות, לא היה טראומטי או משהו, כי קודם דיברנו על עצים ולא עלינו. ואחר כך כשדיברנו על החיים שלנו זה היה חשוב", יתר הבנות הסכימו ואחת מהן הוסיפה "גם היה טוב לשמוע על כל מיני דברים שאפשר לעשות בזמן 'צבע אדום'".

המכתב של בנות הקבוצה

נאזאלו היקרה,

רצינו לספר לך על קבוצת "עץ החיים" שלנו בשדרות. אנחנו בקבוצה 12 בנות: (במכתב המקורי מופיעים פרטים אישיים של הבנות, תיאור במילותיהן את "שדרות" וישובי "עוטף עזה", ועוד) בקבוצה הכרנו חברות חדשות ונהנינו לצייר את העצים ולכתוב את העלים ולצחוק ולשחק משחקים. בהפסקות, כל פעם בחרנו משחקים. כל בת הציעה רעיון ובחרנו יחד ושיחקנו. נהנינו מאוד לדבר על המסורות שלנו, אהבנו לדבר כשדיברנו על העצים והפירות והעלים. כשדיברנו על הסערות, זה לא עורר בנו איזו טראומה או משהו כזה, כי התחלנו לדבר על סערות לעצים, שזה לא קורה לנו, ואח"כ דיברנו על מה שקשה לנו. אנחנו חושבות שזה טוב לדבר על זה כי זה משחרר את המתח והלחץ ואפשר להתמודד.

סכנות שיש לילדים

דיברנו בקבוצה על סכנות שיש לילדים ויש המון סכנות כאלו: מכונות וטלוויזיה ומחשב אם לא נזהרים, וכלבים ואנשים כמו מחבלים, או אנשים ששורפים מתקנים וחושך שמפחיד וג'וקים ואפילו עצים, כי עץ יכול ליפול על ילד. וחפץ חשוד מאד מסוכן ואינתיפאדה ומלחמה. ילדים בעוטף עזה מכירים במיוחד את הסכנות של המלחמה ושל הקאסאמים שנפלו וכשה קורה יש צבע אדום, או בישובים אחרים אזעקה שלפעמים זה יותר מפחיד. וצבע אדום בא להתריע ולעזור, אבל יש לו הרבה השפעות על חיים של ילדים.

איך 'צבע אדום' משפיע על חיים של ילדים

- ❁ פחד – צבע אדום מקפיא במקום וגורם לדפיקות לב חזקות ולפעמים להיסטריה עד שצריך אמבולנס.
- ❁ בכי וצרחות ובלגן.
- ❁ בלבול – לא לדעת מה לעשות.
- ❁ לחץ- להרגיש כאילו רוצים להתעלף או אפילו להתעלף.
- ❁ מרחיק אנשים – למשל אנשים שמתגעגעים אליהם ואוהבים אבל הם מפחדים לבקר או שרוצים לעזור למשהו אבל כשרצים למקום מוגן לא רואים אותו או לא עוזרים לעזור לו.
- ❁ קשה להיות נחמדים – כי יותר כועסים. וגורם לשנות מנהגים.
- ❁ מפריע ללמוד, כי צריך להפסיק ומפחיד להישאר בבית ספר ובכלל לא בא ללכת אליו.
- ❁ להרגיש לא טוב – כאילו שחולים.
- ❁ יש חרדות, אפילו לא בזמן "צבע אדום" ובגללן קשה להתרכז בלימודים.
- ❁ והן מפריעות לישון ולחלום חלומות כיפיים וגורמת לקפוז מסתם רעש הופחד חוזר.

אנחנו מאד מקווים שדברים שסיפרנו לך יוכלו לעזור לילדים באפריקה ובמקומות אחרים שיש בהם מלחמה, וגם מאד רוצות שלא יהיו יותר מלחמות בכלל.

בנוסף אנחנו מצרפות רשימת משחקים שאנחנו מאד נהינים לשחק בקבוצה ואת השיר שלנו... (במכתב המקורי מופיע "שיר הקבוצה" ורשימת משחקים).

במהלך העבודה עם הקבוצה, נרשמו הרעיונות שעלו, ולקראת המפגש האחרון הוכנו תעודות לכל אחת מהמשתתפות. התעודה כללה חלקים זהים וחלקים אחרים שהיו ייחודיים לכל בת וכללו דברים שנאמרו, כוחות וכישורים אופייניים, התקוות והתוכניות והאנשים אותם היא מוקירה.

ההורים הוזמנו לטייל בין עצי החיים. הבנות ליוו אותם בהתלהבות ושמחו להסביר על העבודה שעשו. בהמשך שרנו שיר שתוכנו התבסס על הדרכים הייחודיות של הבנות להתמודדות עם השפעות "צבע אדום", בשפתן. החגיגה הסתיימה בסעודה צנועה, בצילומים משותפים והשאירה כל אחת מאיתנו נרגשת ועשירה בידע ובחוויות.

סיכום בנימה אישית

העבודה עם קבוצת הבנות מ"שדרות" ריגשה אותנו ותרמה רבות להבנתנו הן את ההשפעות של החיים תחת טראומה מתמשכת, הן את העושר הבלתי נדלה של תגובות של ילדים למצבים קשים שיש בו בה בעת יצירתיות וחדשנות לצד התבססות על מסורת ומורשת משפחתית קהילתית ותרבותית. ההשפעה והתרומה של הקבוצה היו הדדיות, כלומר גם על חיי הבנות וגם על חיינו כבני אדם, הורים ואנשי מקצוע.

הדבר הראשון ששמנו לב אליו הייתה נדיבות בולטת של הבנות זו כלפי זו וכלפינו. נדיבות שבאה לידי ביטוי במחוות רבות של הכרה בייחודיות של כל אחת ויכולת ליהנות מדרכי הביטוי השונות. העובדה שהבנות היו בגילאים שונים, מרקע דתי מגוון, רמות יכולת שונות, דרכי ביטוי שונות וכד', לא רק שלא הפריעה ליצירת אווירה חיובית, אלא זימנה אפשרויות לקבלה ונתינה זו כלפי זו. באופן דומה, גם אל השונות שלנו מבחינת הגיל, הרקע, מקום המגורים, שיכלה ליצור פערים ומרחק היה יחס של כבוד, עניין, סקרנות וחמימות.

נוסף לכך, שלשתינו חווינו את עוצמת כוחו של המשחק כחלק משמעותי בתקשורת עם ילדים. המשחק שבמקרים רבים היה ביוזמתן של הבנות, אפשר לנו כמבוגרים להתקרב אל עולמן ושפתן במקום לכפות עליהן רצינות וכובד. עבודתנו עם משפחות ויחידים אשר חווים מצבי טראומה מושפעת זה מכבר מהגישה הנרטיבית. עם זאת, היכולת של הילדות לדבר על החוויות המפחידות והכואבות, שלצערנו עדיין לא נעלמו מחייהן, בצורה משוחררת, פתוחה ואפילו מתובלת בהומור, הפתיעה אף אותנו. לדעתנו, יכולת זו התאפשרה במידה רבה בזכות יצירת המצע והבסיס של כוחות, מסורות, כישורי חיים, מורשת משפחתית ותרבותית ונוכחותם המטאפורית של האנשים המשמעותיים בחייהן של הבנות. חשוב לציין שכל אלה יצרו את תחושת הביטחון

חשוב להגיד ש"צבע אדום" משפיע לא רק על ילדים אלא גם על מבוגרים. מלחמה ו"צבע אדום" הם מאד מסוכנים ומפחידים אבל ילדות בשדרות ונתיבות יודעות לעשות המון דברים ששומרים על החיים וגם על הכיף והשמחה שבחיים. לפעמים מסערה קורה דבר טוב, כי יש התחדשות אח"כ. היה כיף להפוך דברים שקורים לעצים לדברים שקורים בחיים. היה נחמד לכתוב על הדברים שילדים יודעים לעשות ולשתף אחרים ברעיונות. למדנו על עצמנו דברים וגם מבנות אחרות, וחלק מהרעיונות אפשר לקחת לפעם הבאה.

דברים שילדות בקבוצת עץ החיים יודעות לעשות נגד הסכנות והפחדים ובעד החיים.

- 1 להיחזק למקום מוגן ולדעת לזהות איפה יותר מוגן ולרוץ לשם.
- 2 כשנוסעים באוטו, לעצור לכסות את הראש ולהתכופף, מתחת לשולחן, במסדרון, צמוד לקיר.
- 3 לשיר את השיר המיוחד שאומר מה לעשות בזמן צבע אדום וגם איך להירגע אחר כך.
- 4 לומר תהילים.
- 5 לקרוא ספר.
- 6 לספר בדיחות.
- 7 להצחיק ילד שבוכה.
- 8 לצחוק כמו ביוגה צחוק.
- 9 לעשות הצגה.
- 10 לשחק משחקים וגם להכין משחקים שיהיו בחדר המוגן.
- 11 להכין ספרים בממ"ד.
- 12 לישון בממ"ד.
- 13 להציג הצגות.
- 14 להמציא משחק כיף (כמו להיכנס לממ"ד כמו ברוזים).
- 15 לראות סרט.

יש הרבה דברים שקשורים לאהבה ואכפתיות כלפי אנשים, שהם מאד חזקים נגד סכנה ופחד.

- 1 לדמיין משהו שאוהבים כמו חיבוק מסבתא כשמפחדים.
- 2 להתחבר עם השכנים במקלט.
- 3 לחזק חברות.
- 4 לתת ולקבל ממישהו משהו מתוק.
- 5 להעיר ולנער מי שבהלם.
- 6 להיכנס לממ"ד עם כל המשפחה.
- 7 לראות איפה המשפחה נמצאת.
- 8 לחבק ולקבל חיבוק.
- 9 לספר להורים.
- 10 לשחק ביחד.
- 11 להיות ביחד ולהמשיך בחיים.
- 12 לעזור לילדים אחרים, לקחת אותם לממ"ד ולשמור עליהם.
- 13 לדאוג לאחים הקטנים.
- 14 לפעמים לקפוץ עליהם ולהגן בגוף.
- 15 כשמישהו מרגיש לא טוב לדבר איתו.
- 16 לבכות ביחד.
- 17 לשמור על חברות ומשפחתיות.

Trauma, Narrative responses to traumatic experience. Dulwich Centre Publications.

White M. (2006). Children, trauma and subordinate storyline development. In D. Denborough (Ed.) **Trauma, Narrative responses to traumatic experience.** Dulwich Centre Publications.

White M. (2007). **Maps of narrative practice.** W.W. Norton.

הנשענת על הזהות של הבנות ולא על זו של המנחות. חיזוק לכך קיבלנו מהעובדה שככל שהעצים בציורי הילדות התמלאו בפרטים, צבעים ומילים האווירה בחדר הפכה משוחררת, בטוחה ופתוחה יותר. ההפסקות שנדרשנו להן התקצרו והבנות המתינו למפגשים בקוצר רוח. גם עבורנו כמנחות, העבודה הייתה מהנה ונעימה, באופן מפתיע בהתייחס לתכנים הקשים ששמענו. אנו תקווה שהצורך בקבוצות מסוג זה ילך ויפחת או במילותיהן של הבנות "שלא יהיו יותר מלחמות".

ביבליוגרפיה:

Anderson H. (1990). Then and now: A journey from "knowing" to "not knowing". **Contemporary Family Therapy**, 12 (3), 193-197.

Anderson H. & Goolishian H. (1992). The client is the expert: A not knowing approach to therapy. In S. McNamee & K.J. Gergen (Eds), **Therapy as social construction.** Newbury Park, CA: Sage.

Freedman J. & Combs G. (1996). **Narrative therapy, The social construction of preferred realities.** W.W. Norton.

Freeman J. Epston D. Lobovits D. (1997). Playful approaches to serious problems. W.W. Norton.

Morgan A. (2000). What is narrative therapy? Dulwich Centre Publication.

Myerhoff B. (1986). Life not death in Venice: Its second life. In V. Turner & E. Bruner (Eds.), *The anthropology of experience* (pp. 261-286). Chicago University of Illinois Press.

Ncube N. & Denborough D. (2005). *Tree of Life: An approach to working with vulnerable children.* DVD by Dulwich Centre Publications.

Vigotsky L. (1986). **Thought and language.** Cambridge, MA: MIT Press.

White M. & Epston D. (1990). **Narrative means to therapeutic ends.** W.W. Norton.

White M. (2006). Working with people who are suffering the consequences of multiple trauma: A narrative perspective. In D. Denborough (Ed.)

אוניברסיטת בר-אילן היחידה להשתלמות ולהדרכה בית הספר לחינוך



**קורס הכשרת מאמנים-לפסיכולוגים ותרפיסטים
החלה הרשמה לקורס ייחודי עם דגש
על מיומנויות אימון מבוססות מחקר 70 שעות כולל פרקטיקה**

המרצה: ליסה גרוסמן, פסיכולוגית חינוכית מומחית, חלוצת שיטת
האימון האישי ההתנהגותי. טלפון: 050-2248220

פרטים נוספים באתר היחידה להשתלמות

<http://www.bar-ilan-hishtalmut.com/>

1-800-445-445

מסלול ללימוד טיפול דיאדי לפי גישת מרים בן אהרן



תחנת העמקים - המסלול ללימוד טיפול דיאדי

בשנת הלימודים תשע"א יפתח מחזור נוסף במסלול דו-שנתי ייחודי, הכולל הכשרה תיאורטית ומעשית בטיפול הורה-ילד שיאפשר הסמכה ועבודה עצמאית על פי הגישה הדיאדית. הלימודים יתקיימו בימי חמישי במקביל לשנת הלימודים האוניברסיטאית, ב"תחנת העמקים" (סמוך לקיבוץ עין חרוד) בשעות הבוקר והצהרים.

ההרשמה מיועדת לפסיכולוגים מתחומים שונים העובדים עם ילדים והורים וכן למטפלים ממקצועות אחרים בעלי ניסיון טיפולי של לפחות שנתיים ובעלי אפשרות לעריכת טיפולים דיאדיים במהלך הקורס.

המעוניינים להירשם יפנו למזכירות "תחנת העמקים" 04-6533333/239

הנחיות פעשיות ליישום מבחני יושרה תעסוקתיים

דר' סול פיין, מידות בע"מ

מאמר זה מבוסס על:

Fine, S. (in press). Practical guidelines for implementing pre-employment integrity tests. Public Personnel Management. www.ipma-hr.org.

הקדמה

ארגונים בכל העולם ממיינים ומסננים מועמדים לעבודה בעזרת שיטות ברירה שונות, טרם העסקתם לעבודה. שיטות אלו כוללות כמעט תמיד בדיקה של קורות חיים וראיונות אישיים, כאשר לעיתים מוספים אליהם מבחנים פסיכולוגים וכלי הערכה מובנים אחרים. אף שכלי הערכה אלו עשויים להיות שונים זה מזה במידות שהם מודדים, החל מיכולות שכליות וכישורים ועד לתכונות אישיות, כאשר ארגונים מעוניינים לבדוק במיוחד את אמינותם של עובדיהם החדשים, הם יבחרו לעיתים קרובות להשתמש גם במבחני יושרה (Miner & Capps, 1996).

מבחני יושרה מיועדים בעיקר לסנן מועמדים בסיכון גבוה לארגון, כאמצעי להפחית התרחשויות של התנהגויות לא נאותות בעבודה (counterproductive work behaviors – CWB) ועבירות תעסוקתיות כדוגמת גניבה, הונאה, שוחד, אלימות ושימוש בסמים (Murphy, 1993). על-מנת לעמוד בדרישה זו, מבחני היושרה כוללים בדרך כלל, פריטים עם שאלות ישירות למועמדים לעבודה בנוגע לעמדותיהם כלפי CWB באופן כללי, ולעבירות תעסוקתיות בפרט (Sackett, Burris, & Callahan, 1989). לפיכך, אנשים הנוטים להזדהות עם התנהגויות לא נאותות, סבורים שהתנהגויות כאלה שכיחות, או מוצדקות, סלחנים כלפי עוברי העבירות ו/או היו מעורבים בהתנהגויות כאלה בעצמם בעבר וצפויים להיות בעלי נטיות גדולות יותר להיות מעורבים בעצמם בהתנהגות כזו בעתיד (Wanek, 1999).

מספר רב של מחקרים וראיות מטא-אנליטיים שנערכו במשך העשורים האחרונים הוכיחו שמבחני יושרה הינם מנבאים מובהקים לניבוי התנהגות בלתי הולמת, במגוון של מצבים (Ones, Viswesvaran, & Schmidt, 1993) ושהם מצליחים להפחית התנהגויות אלה במקום העבודה, אם מיישמים אותם בתהליך המיון (Jones, 1991). יחד עם זאת, על-מנת שכלי כלשהו יהיה יעיל מבחינה ביצועית, יש ליישמו כראוי בתהליך הכולל של הגיוס והמיון של הארגון. יישום ראוי עשוי לכלול סוגיות כגון: הבהרת יעדי המבחן, השפעת המבחן על החלטת המיון, הכשרת מעבירי המבחן, השגחה על ביצוע המבחן וכדומה. כתוצאה מכך, יישום לא מוצלח של אחד או יותר מתחומים אלו, עשוי להביא לכך שאפילו מבחנים שפותחו היטב והם בעלי תוקף יהיו פחות או יותר חסרי תועלת.

לאור אתגרים אלו ובהיעדר התייחסות בספרות המקצועית בסוגיות הללו, מאמר זה מתאר מספר הנחיות מעשיות שיוכלו לסייע ליועצים ומנהלים, להבטיח יישום מוצלח של מבחני יושרה בארגונם. הנחיות אלה מבוססות על סטנדרטים מקצועיים טובים למבחנים תעסוקתיים בכלל (AERA, APA, NCME, 1999), והן נתמכות על ידי שנים של ניסיון מעשי בפיתוח ובאספקה של מבחני יושרה עבור ארגונים.

1. הערכת מצב

שלב חשוב לפני יישום של מבחן יושרה הוא הערכת המצב הקיים בארגון, מבחינת האופי והשכיחות של עבירות תעסוקתיות והתנהגויות לא נאותות אחרות, המתרחשות בארגון. שלב זה מומלץ מאד, מכיוון שהוא מאפשר למקבלי ההחלטות בארגון, מבט מדויק (לפעמים בפעם הראשונה) על ההתנהגויות בפועל של עובדיהם. זהו תנאי מוקדם וחיוני להצבת יעדים ריאליים ולביצוע שינויים משמעותיים מאוחר יותר. אפשר להעריך את מצבו הנוכחי של ארגון על ידי סיכום סוגיות כגון: מספר הפעולות המשמעותיות שננקטו, מספר התקריות וסוגיהן, שיעורי תחלופת עובדים מרצון, או שלא מרצון,

ורישומים של הערכת תפקוד. סוגיות אלה אפשר להצליב לאחר מכן אל מול ענפים ספציפיים, מחלקות, תפקידים, קביעות, או אמות-מידה תעשייתיות באופן כללי, ובאמצעותם ניתן לזהות את המקטעים היותר בעייתיים מבחינה התנהגותית בארגון.

לביצוע ההערכה, מספיק בדרך כלל לסכם נתונים הזמינים מתוך בסיס הנתונים במערכת משאבי האנוש או מערכת הביטחון של הארגון (משנים עשר החודשים האחרונים), אם כי ראיונות אישיים וקבוצתיים וסקרי עובדים יכולים אף הם לספק תובנות מצוינות. למעשה, ראיונות וסקרים יכולים לסייע בהשגת הבנה טובה הרבה יותר של הסיבות והגורמים העומדים מאחורי תקריות התנהגותיות.

בכל מקרה, כדאי ששכיחות התקריות הרשומות תהיה מתורגמת להערכות של הפסדים כספיים שנגרמו לארגון באותה תקופה. הפסדים כספיים אלו יכולים לכלול את העלויות הישירות של התקריות עצמן וכן עלויות בלתי-ישירות רבות, כמו אבדן הכנסות, עלויות של תחלופת עובדים, הוצאות משפטיות, תפוקה, נזקים למוניטין וכו'. לבסוף, יש לדרג את סיכום הנתונים המספריים על פי הדחיפות והחשיבות ולהציג בפני מקבלי ההחלטות בארגון בצירוף מתווה של אסטרטגיות אפשריות לביצוע שיפורים.

2. הצבת יעדים מציאותיים

על בסיס התוצאות של הערכת המצב (לעיל), הארגון עשוי להחליט לאמץ מספר תהליכים לשיפור המצב הקיים. החלטה אחת כזאת, לדוגמה, יכולה להיות להתחיל להשתמש במבחן יושרה. החלטות אחרות יכולות לכלול שינוי מדיניות העבודה, עריכת בדיקות רקע, או הגברת שיטות הפיקוח. אולם, לפני שילוב של מבחן יושרה (או כלי הערכה כלשהו לצורך עניין זה) חשוב לוודא שייכות של המדידות לתפקיד, להבהיר את היעדים למבחן ולהציב ציפיות מציאותיות לתוצאות הרצויות. במילים אחרות, ארגון השוקל להשתמש במבחן יושרה צריך להבהיר לעצמו מדוע הוא עושה זאת ומהן התוצאות שהוא מצפה להשיג מכך.

במקרים רבים תהיה לארגון מטרה ברורה וספציפית, כמו הפחתת מקרים של גנבות או הונאה, שניתנים למניעה על ידי הערכה קפדנית יותר של המועמדים לעבודה בארגון. במקרים אחרים, היעדים יכולים להיות כלליים יותר, למשל כאשר הארגון רואה ביושרה תכונה עיקרית להצלחה של העובדים ורוצה לנקוט באמצעים ראויים על-מנת לגייס עובדים ישרים; או כאשר ארגונים ירצו לדבוק בדרישות של תקנות וחקיקה מסוימות (לדוגמה, חוק Sarbanes Oxley משנת 2002 בארצות הברית).

הארגון צריך להיות מודע לתועלות המעשיות שמבחן היושרה יכול לספק. במיוחד חייב הארגון להיזהר שלא יטעו אותו להאמין, שכלי היושרה יהיה הפתרון לכל הנזקים הנגרמים על ידי התנהגויות לא נאותות והוא יביא, למשל, למניעה מוחלטת של מקרי גנבה והונאה. יש לקחת בחשבון, שמבחן יושרה, כאשר הם מיושמים כהלכה, יכולים להוות אמצעי יעיל ביותר בהפחתת התנהגויות כאלו. יחד עם זאת, כמו בכל כלי מיון, הם אינם מדויקים ב-100%, ובכל זאת יחמיצו בטעות מספר עבריינים, כמו שהם עשויים להביא בטעות לדחיית מועמדים ישרים.

יש להכיר בכך, שמבחן יושרה יהיה פחות יעיל במצבים מסוימים. למשל, ידוע שסביבת העבודה של העובד וגורמים חיצוניים אחרים, עלולים להשפיע על המעורבות הפוטנציאלית של העובד בהתנהגות לא נאותה, מעל ומעבר לגורמים הנחזים על-ידי מבחן היושרה בלבד. לפיכך, כאשר מציבים ציפיות, יש לקחת בחשבון גם סוגיות נסיבתיות.

3. בחירת מבחן מתאים

לאחר שמנסחים כהלכה את היעדים והציפיות, חשוב לאתר את המבחן המתאים. ברמה הבסיסית ביותר, המבחן המתאים צריך להיות מתוכנן מראש להשיג את המטרות שנקבעו, לאחר שהשתמשו בו כבר בהצלחה בנסיבות דומות, הוא ידוע כמתאים לאוכלוסיית היעד של המועמדים, לתרבותה, לרמה ולקושי של השפה של אוכלוסייה זו, ושקיים תיעוד טכני רלוונטי תומך לגבי המבחן הזה.

היום קיימים מבחני יושרה רבים שפותחו היטב וזמינים לשימוש מסחרי. בחירת המבחן המתאים מביניהם עלולה להיות מבלבלת למדי. בדרך כלל, מבחני יושרה באים בתבניות שונות, לכל אחד מהם יתרונות וחסרונות ומאמר זה לא ידון בהם. אולם, מעבר לסוג המבחן, יש לשקול גורמים לוגיסטיים בסיסיים, כמו האם המבחן הוא מקוון, רב-לשוני, משך זמנו מתאים, מחירו, האם ניתן להתאימו ללקוח, והאם הוא ידיוותי למשתמש – כל אלה הם מאפיינים חשובים בבחירה של מבחן. יחד עם זאת, אולי מה שחשוב ביותר הוא לבחור מבחן יושרה המבוסס על האיכויות המקצועיות שלו. איכויות אלה כוללות: שיטת הפיתוח, מהימנות, תוקף, הוגנות, יכולת להגן עליו משפטי, עמידות מפני זיופים (ע"י הנבחנים) ואפשרות להתאמה תרבותית. למבחנים שפותחו היטב יהיו תמיד מדריכים טכניים מקיפים, דו"חות מחקר שהתפרסמו המתארים את הסוגיות הללו ומקצתם אף עברו ביקורת בלתי תלויה של אנשי מקצוע בכירים. נוסף על כך, מו"לים מכובדים של מבחנים ידרשו שלקוחותיהם המשתמשים במבחן יוכשרו לשימוש נכון. לבסוף, חשוב לבחור מבחן שהמפיצים שלו מציעים שירותי ייעוץ מקצועיים לפיילוטים, לקביעת נורמות ולתיקוף של המבחנים בארגון. ארגונים צריכים תמיד לעמוד על כך שיקבלו עותקים של חומרים אלה, וידונו בסוגיות אלה זמן רב מראש (אולי בעזרת יועץ בלתי תלוי) כדי להבטיח את איכות המבחן.

4. מיצוב המבחן

כשנבחר המבחן הנכון והתאים ביותר ליעדיו של הארגון, הצעד הבא הוא למצב את המבחן באופן אסטרטגי, בתהליך גיוס העובדים להשגת יעילות מרבית. אחד האתגרים הגדולים ביותר בשילוב של כלי הערכה חדש, הוא לקחת בחשבון כיצד הוא ישפיע על תהליך המיון הכולל. שאלה זו קשורה ישירות למידת תוספת התוקף שמניב המבחן, מעל ומעבר לכלי הערכה אחרים. בדרך כלל, נמצא שמבחן יושרה מספקים אחת המידות הגבוהות ביותר של תוספת תוקף לכלים מסורתיים (Schmidt & Hunter, 1998). לכן, מבחן היושרה לא בהכרח יפריע לתהליך הנוכחי בארגון. במקום זאת, סביר יותר שהוא יחזק את התהליך, או על-ידי תוספת מימד יחיד (אך חיוני) שעדיין לא נמדד רשמית, או על-ידי הסתמכות על ממדי יושרה אחרים, הקיימים כבר בתהליך.

בנוגע לקביעת האחראי על התהליך, ישנם ארגונים המעדיפים שסגל משאבי אנוש יהיו אחראים למבחן היושרה, בעיקר כאשר הוא משמש ככלי סינון ראשוני. לעומת זאת, ארגונים

אחרים מעדיפים כי סגל הביטחון יהיו אחראים על ביצוע המבחן, במיוחד כאשר הוא משמש ככלי אחרון לניפוי סיכונים בגיוס סגל עובדים. אם כי שתי הגישות מקובלות, חשוב ביותר ששתי הקבוצות ישתפו זו את זו במידע שנאסף בהערכה, בשעה שמתקבלות החלטות לגבי העסקת העובד.

ככלי סינון ראשוני, מבחני יושרה הם אטרקטיביים בשל הקלות והמהירות של ניהולם ובשל העלות הנמוכה יחסית שלהם. להיבטים אלו עשויים להיות יתרונות, במיוחד כאשר התהליך הראשוני של הגשת המועמדות ומבחן היושרה נערכים בצורה מקוונת. ככלי מיון ראשוני, יש סבירות נמוכה יותר לשימוש במבחן היושרה ביחד עם מבדקי אמינות רבים אחרים. סיבה חלקית יכולה להיות מאחר שמבדקי אמינות אחרים (כגון, בדיקת רקע או בדיקת המלצות) הם יקרים מדי מכדי להחילם על כל המועמדים, או כיוון שהם מחייבים נוכחות פיזית של המועמד (לדוגמא, בראיונות או תחקירים). לכן, על ארגונים להביא בחשבון את שיעור המועמדים שייפסלו על-ידי המבחן, לעומת צורכי הגיוס הכוללים שלהם. לכן, אם מבחן היושרה משמש ככלי מיון מוקדם, מוצע השימוש בציוני רף נמוכים יחסית למבחן, על-מנת למזער שגיאות חיוביות (דחיית מועמדים טובים בטעות).

כאשר המבחן משמש כאחד מכלי המיון האחרונים, יש יתרון בנקיטת גישה הוליסטית יותר, ולקחת בחשבון (או אולי לצרף) גם תוצאות מכלי הערכה נוספים, במיוחד מכלים המודדים, או חוזים, מבנים דומים הקשורים ליושרה. גישה אחרונה זו תוביל כמעט בוודאות להחלטות מהימנות ומדויקות יותר לגבי שכירת עובדים מאשר החלטות המושגות על ידי כל אחד מן המודדים בנפרד.

5. הגדרת גורמי הצלחה

בנקודה זו מומלץ לשרטט בקווים כלליים מספר גורמי הצלחה, אשר יאפשרו לארגון למדוד בצורה שיטתית, את יעילותו של מבחן היושרה לאחר שיושם לבסוף, ולהתאים את ציפיות הארגון למטרות אלו. למפיצי המבחן יש בדרך כלל ניסיון בתחום זה, ויש אפוא להיוועץ בהם בנוגע לשיטה המתאימה (לדוגמא, איך ומתי) לשימוש בכלים שלהם.

למען הסר ספק, על מדדים אלה לנבוע מן היעדים והציפיות שהוגדרו מראש, במיוחד, כאשר יעדי הארגון ביחס למבחן הם בעלי אופי כללי. אזי העניין העיקרי יכול להיות ברווחים סובייקטיביים כמו עליות בהערכות מנהלים, עמיתים או לקוחות בנושא אמינות במשך הזמן. היבטים אלה ניתנים למדידה באמצעות ראיונות או סקרים לפני ואחרי יישום המבחן, לצורך הדוגמא.

במקום שבו היעדים של המבחן ספציפיים יותר, כמו הפחתת מקרים של התנהגויות לא נאותות, על הארגון למדוד התנהגויות אלה באופן ישיר. מדידה של התנהגויות אובייקטיביות ליישום יכולה להיעשות במספר דרכים. כמה מן השיטות היותר פופולאריות כוללות השוואה בין שיעור התקריות שדווחו לפני ואחרי יישום המבחן, או לעומת אגפים/מחלקות שבהן המבחן טרם יושם. היתרונות העיקריים של שיטות אלה של "קבוצות מובחנות" הם בפשטות החישוב והפירוש שלהן. אולם החסרונות העיקריים של שיטות אלה הם (א) בכך שמדיניות ותהליכים אחרים בארגון עלולים להשתנות אף הם במשך תקופה זו ולכן לא ניתן לייחס הבדלים התנהגותיים ישירות למבחן עצמו; (ב) בכך שיחלפו כמה חודשים עד שהנבחנים יועסקו במשך זמן ארוך די הצורך כדי לחקור הבדלים ניכרים בהתנהגויותיהם. לאור סוגיות אלו, יש שיטות אחרות זמינות למדידת יעילות המבחן, כמו בדיקת התאם בין ציוני המבחן להתנהגויות בעבר, הווה או עתיד, אם כי יכולות ניתוחים אלה עלולים להיות מסובכים, ובדרך כלל יש צורך בעזרה של יועץ מיומן.

בכל מקרה, חשוב שתוצאות הניתוחים האלה יתורגמו ויועברו לארגון במונחים של חיסכון כספי פוטנציאלי. תועלות פוטנציאליות אלה חיוניות כדי לסייע למקבלי ההחלטות בארגון להבין את התשואה הממשית שיש למבחן בתמורה להשקעה של הארגון. אפשר לחשב תועלות כספיות בעזרת ניתוח פשוט למדי של עלות-תועלת הכולל בעיקרו של דבר את עלות המבחן פחות החיסכון הצפוי בשל מניעת גנבות, הונאות, ירידה בתחלופת עובדים וכו'. סטורמן ושרוין (2007) הראו, למשל, שברירת מועמדים לתעסוקה תוך שימוש במבחן יושרה גלוי הצליחה להוריד את העלות הממוצעת של תביעות פיצויים של עובדים ב-68%, ותוך כדי התהליך להשיג לארגון תשואה ניכרת על ההשקעה.

**"שלב חשוב
לפני יישום
של מבחן
יושרה הוא
הערכת הפצב
הקיים בארגון,
בבחינת האופי
והשכיחות
של עבירות
תעסוקתיות
והתנהגויות לא
נאותות אחרות,
הפותרחות
בארגון. שלב
זה כופלץ פאד,
פכיוון שהוא
פאפשר לפקבלי
ההחלטות
בארגון,
פבט פדויק
נלפעפיים בפעם
הראשונה על
ההתנהגויות
בפועל של
עובדיהם. זהו
תנאי פוקדם
וחיוני להצבת
יעדים ריאליים
ולביצוע
שינויים
פשעוטיים
פאחר יותר"**

6. פיילוט המבחן בארגון שלך

דרך חכמה לנסות מבחן יושרה, לפני ביצועו בהיקף מלא בארגון כולו, היא לערוך פיילוט מחקרי מבוקר. פיילוטים יכולים להיות חשובים במיוחד לארגונים גדולים מאוד, או לארגונים של מגזרים ציבוריים, שבהם, לעתים קרובות, שינויים בנוהלי הערכה וברירה דורשים זמן והצלחה מוכחת מראש. באופן אידיאלי, הפיילוט צריך להיות מתוכנן כביכול למדוד את גורמי הצלחה המוגדרים מראש. בדרך זו, מקבלי ההחלטות יכולים להעריך באופן תכליתי אם הפיילוט היה מוצלח והמבחן היה יעיל. נוסף על כך, אם לא הוגדר קודם לכן, הפיילוט צריך גם להעריך את המשלב של המועמד והמגייס ביחס להלימות ולהוגנות של המבחן, כפי שהם תופסים אותו. ולבסוף, ללא קשר לגורמי ההצלחה, הפיילוט הוא הזדמנות טובה להדגיש בעיות לוגיסטיות או טכניות פוטנציאליות הקשורות בשימוש במבחן, שאפשר לתקן לפני שהמבחן נכנס לשימוש רחב.

בהיותו מצומצם בהיקפו במתכוון, הפיילוט צריך להתמקד במחלקה או סניף ספציפי בתוך הארגון, שם נדרשים שיפורים מיוחדים הניתנים למדידה, או במקרה שהסיכון הביטחוני לארגון נחשב לגבוה במיוחד. מסגרת זמן של 6-12 חודשים של שימוש במבחן צריכה להספיק לפיילוט מסוג זה. בנוסף, הפיילוט עצמו צריך להיות "בחסותו" של מנהל בכיר בארגון, אשר יהיה אחראי להבטיח שייעשה שימוש ראוי במבחן, לקבוע את לוחות הזמנים, לתאם את השלבים השונים ולדווח למקבלי ההחלטות בארגון על התוצאות. אם כי נקודה אחרונה זו נראית מובנת מאליה, אין זה יוצא דופן לגבי ארגונים להכניס מבחן חדש בלי כל תכנית מיוחדת לגבי מתי וכיצד להעריכו מאוחר יותר.

7. יישום המבחן

מתוך הנחה כי הפיילוט העלה שהמבחן הצליח, הצעד הבא יהיה להכניס את המבחן לשימוש רחב יותר בארגון. תוך כדי כך, יש לבדוק מחדש, לעדכן ולתעד לפי הצורך את היעדים, את גורמי ההצלחה, את תהליך ההערכה והלקחים שנלמדו מן הפיילוט. לאחר מכן, יש לכתוב מדיניות רשמית של הארגון, עבור כל אנשי הסגל הרלוונטיים של משאבי האנוש והביטחון, המסכמת נושאים אלה, ומכריזה על השימוש העתידי במבחן. מסמך זה צריך גם לציין את ההשפעה שתהיה למבחן על תהליך ההחלטות ביחס לשכירת עובדים, וכיצד מצפים מכל אחד ואחד לדבוק במדיניות זו לאחר קבלת הכשרה מקצועית מתאימה. מסמך מדיניות נפרד עשוי להתאים לאנשי הסגל של משאבי אנוש וביטחון בהתאם למעורבות הנדרשת מהם בתהליך ההערכה. אף על פי כן, פרסום פנימי של מדיניות זו חשוב על מנת להבטיח שכל אנשי הסגל הרלוונטיים מתואמים לחלוטין במונחים של שלבי הביצוע הבאים. חיוני כי כל אנשי הסגל הרלוונטיים של משאבי אנוש וביטחון יקבלו הכשרה ראויה על ידי מפיץ המבחן בנושאים תיאורטיים וביצועיים חשובים, כמו: הרציונאל שמאחורי המבחן, הוגנות ותוקף של המבחן, כיצד לבצע את המבחן, איך לקרוא את דו"חות המבחן ולפרשם, כיצד לשלב את התוצאות עם מודים אחרים וקבלת החלטות מקצועיות ביחס להעסקת עובדים.

במפגשי ההכשרה יש גם להסביר סוגיות של הגנה על נתונים, כיצד יש לשמור על סודיותם של כל הדו"חות ולעולם אין לאפשר גישה אליהם או להעבירם לאנשי סגל בלתי מורשים. לאחר שהוכשרו, יש להשאיר בידי מעבירי המבחנים את ספר ההדרכה ואת הפרטים של איש הקשר מן החברה של מפיץ המבחן, שאליו ניתן לפנות בשאלות נוספות, ככל הנדרש. לבסוף, חשוב שכאשר משתנה סגל הארגון, תיחשב ההכשרה לדרישה הכרחית לכל המועסקים החדשים הרלוונטיים.

8. מתן משוב למועמדים

אחד הנושאים היותר עדינים ביחס לבדיקת יושרה הוא תיוג מוטעה של מי שקיבלו ציונים נמוכים במבחן. אמנם רוב מפגשי ההכשרה יכסו נושא זה, אך חשוב שארגונים יקבעו מדיניות ברורה משלהם בנושא. במיוחד, על כל אנשי הסגל הרלוונטיים להבין שציונים נמוכים אין פירושה אנשים לא ישרים. אלא שמבחן יושרה מתוכננים לספק רמת סיכון מוערכת למעורבות עתידית בהתנהגויות לא נאותות, אשר בשימוש עקבי בתהליך המיון.

לפיכך, אין לומר למועמדים שציוני המבחנים שלהם נמוכים, כי המבחן גילה שאינם ישרים. במקום זה, כאשר נדרש משוב, יש לתאר למועמדים את תוצאות המבחן שלהם במונחים של עמדות שליליות כלפי העבודה שהופקו מהתגובות שלהם לשאלות מפתח במבחן הקשורות בדרך כלל להתנהגויות לא נאותות הנובעות מכך. כמובן שאין להציג תוצאות המבחן במונחים של "עובר" או "נכשל" במבחן וודאי לא במונחים של הבסיס העיקרי להעסקתם לעבודה או דחייתם. יתרה מזאת, משוב צריך להינתן ברגישות, תוך מודעות לתפיסות הנפוצות והמוטעות ולתיוג המוטעה של בעלי ציונים נמוכים.

על-אף ההצעות לעיל, יש לציין כראוי, שמתן משוב ספציפי ביחס לציוני מבחן יושרה אישי הוא לרוב מיותר. דבר זה נכון לגבי כל סוג אחר של הערכה. ניקח לדוגמה מקרה שבו מועמד קיבל הערכות נמוכות בתרגיל קבוצתי במרכז הערכה, או אף בראיון אישי. אין ספק שהארגון לא יודיע למועמד כי תרגיל יחיד זה היה הסיבה המכרעת להחלטה שלא להעסיק אותו או אותה. לפיכך, ברוב המצבים, מספיק להודיע לבעלי ציונים נמוכים כי הם לא נמצאו מתאימים באופן כללי במהלך תהליך הגיוס, לאחר שנשקלו כל הגורמים הרלוונטיים.

9. בקרה ומעקב

כאשר המבחן נכנס לשלב תפעולי מלא יש לערוך בקרה תקופתית, על-מנת לעקוב אחר סוגיות ביצוע. בדרך כלל די בפעם-פעמיים בשנה לצורך זה, בהנחה ששלב הפיילוט היה מבוקר היטב, שאם לא כן מומלצת בקרה תכופה יותר בשנה הראשונה. כמה מהנושאים שיש לשים לב אליהם כוללים: נורמות המבחנים (לדוגמה, התפלגות הציונים והשלכותיהם), יעילות (למשל, מידת השינוי של תקריות התנהגות לא נאותה, הוגנות (לדוגמה, המידה שבה המבחן עלול להפלות לרעה קבוצות מיעוט) ומשוב מצד הסגל (לדוגמה, המידה שבה מבחן נתפס ככלי יעיל עבורם).

Jones, J. W. (1991). **Preemployment honesty testing: current research and future directions**. New York: Quorum.

Miner, J. B., & Capps, M. H. (1996). **How honesty testing works**. Westport, CT: Quorum.

Murphy, K. R. (1993). **Honesty in the workplace**. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole Publishing.

Ones, D. S., & Viswesvaran, C. (1998). Gender, age and race differences on overt integrity tests: Results across four large-scale job applicant datasets. **Journal of Applied Psychology**, 83(1), 35-42.

Ones, D. S., Viswesvaran, C., & Schmidt, F. L. (1993). Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance. **Journal of Applied Psychology (Monograph)**, 78, 679-703.

Sackett, P. R., Burris, L. R., & Callahan, C. (1989). **Integrity testing for personnel selection: an update**. **Personnel Psychology**, 42(3), 491-529.

Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. **Psychological Bulletin**, 124, 262-274.

Sturman, M. C., & Sherwyn, J. D. (2007). **The truth about integrity tests: The validity and utility of integrity testing for the hospitality industry**. The Center for Hospitality Research, Cornell University.

Wanek, J. E. (1999). Integrity and honesty testing: What do we know? How do we use it? **International Journal of Selection and Assessment**, 7(4), 183-195.

במונחים של נורמות, מתקבל על הדעת שבארגונים מסוימים ובתרבויות גיאוגרפיות שונות ישיבו מועמדים לסעיפים במבחן, בשיטתיות, באופן שונה והדבר מצדיק התאמה של נורמות המבחן. זה יסייע להבטיח שהתפלגות התוצאות מותאמת למקום ויסייע למנוע מצב שבו המבחן יניב שלא בכונה יותר מדי ציונים גבוהים או נמוכים. מומלץ שהתאמת הנורמות תיעשה בשיתוף פעולה עם מפיץ המבחן.

במונחים של יעילות, חשוב לערוך מחקרי מעקב תקופתיים בנוגע להתנהגויות מזיקות בארגון ולדווח למקבלי ההחלטות בארגון על הרווחים הכספיים וההתנהגותיים ועל התועלת הכללית של מבחן היושרה לארגון.

בנוגע להוגנות, חשוב לשמור על רישום ברור של נתונים דמוגרפיים של המועמדים (כמו גיל, מין ולאום) כדי להבטיח ששיעור המתקבלים לעבודה הם יחסיים בקרב כלל הקבוצות השונות. באופן כללי, יש לציין כי מבחני יושרה ידועים בדרך כלל כהוגנים ולא מפלים במספר רב של מסגרות (Ones & Viswesvaran, 1998), אך יש בכל זאת לבקר אותו בקפידה.

במונחים של משוב של הסגל, חשוב לעקוב אחר דעתם של המשתמשים במבחן בנוגע לדרך שבה הם רואים את התועלת וההוגנות של המבחן, לטפל בסוגיות מיוחדות, לעדכן אותם לגבי תוצאות המתקבלות לאורך זמן ולשוב להכשירם ככל הנדרש. רצוי גם לעקוב אחר תגובות של מועמדים, אף שנראה מהספרות כי מבחני יושרה אינם מעוררים בדרך כלל את התגובות שליליות במיוחד (Berry, Sackett, & Weimann, 2007).

הערות סיכום

אנו מאמינים שהנחיות אלה יכולות לתת לארגונים נושאים מעשיים חשובים שיש לשקול אותם כאשר הם מיישמים מבחני יושרה בתהליכי הגיוס והמיון שלהם. בין הנושאים שהועלו כאן, תכנון הולם ומוודעות להשגת יעדים ספציפיים הניתנים למדידה הם אולי הגורמים החשובים ביותר. בהתאם לכך, אימוץ, לפחות של חלק מהצעדים המתוארים כאן, יעזור להבטיח תהליך הערכה יעיל יותר בשימוש במבחני יושרה.

ביבליוגרפיה:

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council of Measurement in Education. (1999). **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: Authors.

Berry, C. M., Sackett, P. R., & Wiemann, S. (2007). A review of recent development in integrity test research. **Personnel Psychology**, 60, 271-301.

סייקטק גאה להציג כנס אבחון רב-תחומי

הכנס יתקיים ב- 27-28 ביולי 2010,

בית מאירסדורף, האוני' העברית, ירושלים

יומיים מגוונים של הרצאות וסדנאות **בדגש יישומי** עבור כלים המתוקפים ומנורמלים בישראל וכן במה פתוחה להצגת מחקרים. הזדמנות מצוינת לבוא ולהתמקצע באווירה אקדמית, עם מטפלים ואנשי מקצוע מהתחום שלך ומהתחומים המשיקים. סדנאות הכשרה מגוונות לכל איש מקצוע בתחומו בהתאם להרשאתו המקצועית, ואפשרות לרב שיח מקצועי.

במרכז הכנס השקת ה- WISC-IV HEB

סדנאות הכשרה המוצעות לפסיכולוגים בכנס:

WISC-IV^{HEB}, MMPI-2, אכנבך, SIMS לגילוי התחזות ועוד.

הכנס יתקיים במשך יומיים ויכלול ארוחת צהריים מלאה. ניתן להירשם ליום אחד או ליומיים ע"פ הסדנאות הרצויות. **לוח זמנים מדויק יתפרסם בהמשך.**

לפרטים נוספים היכנסו לאתר האינטרנט שלנו: www.psychtech.co.il

או צרו קשר בטלפון: 054-4986566 או בדוא"ל: kenes@psychtech.co.il

חיוב בן הזוג בעת פרידה או גירושין בפתן טיפול וסיוע פסיכולוגי לילדים

נביא מספר דוגמאות מתוך פסקי הדין לשם המחשה:

מקרה שנדון בפני בית המשפט, כאשר במוקד הסכסוך בין ההורים, הייתה מצויה הקטינה ועיקר הסכסוך ביניהם נסב סביב הסדרי הראייה ביקורים אצל ההורים והסמכויות ההוריות כלפיה. בית המשפט פסק כי תבוצע לקטינה הערכה פסיכולוגית, על-מנת לבדוק האם הקטינה זקוקה לטיפול פסיכולוגי. מתוך ראית טובת הקטינה וצרכיה, בית המשפט מצא לנכון להפעיל סמכות המוקנית לו עפ"י הוראות חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות, וליתן הוראות בעניין מתן טיפול פסיכולוגי לקטינה.

במקרה אחר בית המשפט נתן צו המפנה את ילדיהם הקטינים של הורים שהיו בסכסוך לעניין הסדרי הראייה של ילדיהם, בית המשפט ציווה להפנות את הילדים הקטינים לפקידת הסעד על-מנת שתפנה אותם לטיפול פסיכולוגי ו/או אחר, המתאים לנסיבותיו של העניין באמצעות רשויות הרווחה. מטרת הטיפול תהא להקנות לאם ולבנותיה את הכלים להפנמת חשיבות הקשר שבין הבנות לאביהן והפרדת הסכסוך הבין-הורי ממערכת היחסים שבין האב לבנותיו.

במקרה נוסף דן בפני המשפט בסכסוך בין הורים ובאכיפת הסדרי ראייה בין קטין לבין ההורה הלא משמורן. בית המשפט פסק והורה פסק, כי על ההורה לחייב את הבן לפנות לטיפול פסיכולוגי אישי, זאת, מכוח סמכותו לפי סעיף 68 לחוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות המאפשר לו לנקוט אמצעים זמניים או קבועים הנראים לו לשמירת ענייניו של הקטין.

כאשר פונים למתן צו משפטי למתן טיפול פסיכולוגי בילד, מוזמנים ההורים שהם האפוטרופוסים הטבעיים להשמיע את דעתם. ייתן משקל לשיקול שלא להתערב בתא המשפחתי ובאוטונומיה של ההורים. בית המשפט העליון פסק כי אין להפריז בבחינה זו. חשובה לא פחות ואף יותר טובת הקטין ולשם כך עשוי השופט לשמוע את הקטין עצמו.

בהרבה מקרים בית המשפט לא יקבע מהי טובת הילד, בטרם יעיין בחוות דעת של מומחים. כאן ישנה משמעות להמלצותיו של פסיכולוג. הפסיכולוג יכול להניח בפני בית המשפט גם ממצאים וגם נתונים המסכמים את התרשמותו מעבודתו עם הילד. אפשר גם להזמין לשם כך עובד סוציאלי שמכיר את הילד, או את המשפחה. כל אלה ישקלו על-ידי בית המשפט בכובד ראש. השופט יהיה ער לכך שהטיפול הפסיכולוגי לילד

בזמן שבני הזוג מתגרשים נוהגים לטפל בצרכיהם החומריים של הילדים, במזונותיהם ובמגוריהם. האחריות לגביהם נקבעת בהסכמים בין בני הזוג או בפסקי הדין. ואולם יש לשים לב, קביעות אלו מתייחסות לא רק לצרכים החומריים של הילדים, אלא גם לצרכיהם הנפשיים. עניין זה בדרך כלל נזנח או נשכח במסגרת ההסדרים המשפטיים. כוונת שורות אלה היא להסביר כי הצרכים הנפשיים הם בגדר חובותיהם ואחריותם של ההורים. כך תמיד וכך עוד יותר בעת משבר הגרושים ומשבר הפרדה. לילדים יש זכות לבריאות נפשם וביכולתם לממש זכות זו על דרך מימון ליווי פסיכולוגי.

הבסיס המשפטי לכך הוא בסעיף 15 לחוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות. החובה על ההורים היא לדאוג לצרכי הילדים ואין כל הצדקה להבחין בין צרכים לטיפול פסיכולוגי לבין, למשל, צרכים אחרים כמו חינוך או בריאות.

אם יש חילוקי דעות בין ההורים הגרושים או הפרודים, לגבי עצם הצורך בטיפול פסיכולוגי לילדים ולגבי היקפו, ניתן ליישב זאת בהסכם לפי סעיף 24 לחוק הכשרות. מאוד יתכן כי ההורים החיים בנפרד, או שהתגרשו לא הגיעו להסכמה במסגרת ההסכם בניהם. ואז ניתן לפי סעיף 25 לחוק לפנות לבית המשפט ולקבל הכרעתו. תשמע גם דעתו של ההורה שאינו מגדל את הילד אם הוא ירצה בכך.

אין להוציא מכלל אפשרות כי שני ההורים הטרודים בבעיותיהם, מזניחים את הצורך לטפל נפשי בילדים. אז יכולה הבקשה לבית המשפט לבוא בשם רשויות המדינה או בשם הקטין עצמו לפי סעיף 68 לחוק הכשרות. פסיכולוג אשר החל בטיפול ועמד על הצורך והחשיבות בהמשך הטיפול יוכל ליזום הטיפול במסלול זה אשר בו תקבע גם חובת התשלום לפסיכולוג.

כדאי לדעת, שהשימוש בכלים משפטיים אלו, נועד לא רק למקרים של מצוקה ולא רק כאשר מדובר בנזקקים. במקרים כאלה יש כלים לפעול לפי חוק הנוער, אך בכך לא עוסקת רשימה זו.

ההצדקה לטיפול לא נובעת ממחסור כלכלי, אלא מחשש לנזק נפשי שיגרם לקטינים. זהו גם הציוד להתערבות בית המשפט. עוד יש לדעת כי במסלול הזה שיקול הדעת לגבי הצורך ולגבי התנאים לטיפול הוא רחב ביותר ובית המשפט רשאי גם לתת צווים זמניים לאבחון ולטיפול, על-מנת לברר את עצם הצורך של הילדים בהמשך טיפול פסיכולוגי.



שינוי שיטת שווי השימוש ברכב צמוד החל מינואר 2010

ב-1 בינואר 2010 שונו תקנות מס הכנסה לגבי שיטת חישוב לשווי השימוש ברכב שהועמד לרשות העובד לשיטה הליניארית.

שווי השימוש הינו סכום שנזקף (נוסף) לשכר הברוטו של העובד המקבל רכב צמוד מהמעביד **רק** לצורך חישוב המס. הסכום מהווה שווי כספי של טובת ההנאה הגלומה בשימוש לצרכים הפרטיים ברכב ונועד להטיל מס בגובה / שווי עלות האחזקה של רכב בבעלות פרטית.

מטרת השינוי הייתה לקבוע קשר ישיר (מדויק יותר מהשיטה הקודמת) בין שווי הרכב לשווי ההטבה הגלומה הניתנת.

עד לתיקון קבעו התקנות כי השווי יהיה לפי קבוצת המחיר שנקבעה לרכב (בתוספת לתקנות התעבורה) ולכן גובה המס שהעובד היה צריך לשלם נגזר ממחיר הרכב, ככל שמחיר הרכב היה יקר יותר - המס ששולם היה גבוה יותר.

בשיטה זו חלוקת הרכבים נעשתה לפי קבוצות מחיר. נקבעו 7 קבוצות ושווי השימוש נקבע כסכום קבוע בכל קבוצת מחיר.

על פי התיקון בחוק משנת 2010 שונתה שיטת החישוב לשווי השימוש של כלי רכב חדשים שנרשמו לראשונה מיום 1.1.2010 לפי השיטה הליניארית השווי יחושב על פי אחוז קבוע ממחיר הרכב, כלומר סכום שווי השימוש שיחויב בשכר העובד יקבע עפ"י התוצאה המתקבלת ממכפלת מחיר המחירון של הרכב שנרכש בשיעור (אחוז) שווי השימוש.

שווי השימוש החודשי שנקבע לשנת 2010 הינו 2.04% לגבי כלי רכב שמחירים לצרכן עד 130 אלף ₪ ו- 2.48% לגבי כלי רכב שמחירים לצרכן מעל 130 אלף ₪.

כמו כן נקבעה תקרת מחיר לצורך חישוב השווי עד לסכום של 450 אלף ₪.

בשנת 2011 צפוי לעלות השיעור הנ"ל ל- 2.5% ממחיר הרכב, עבור כלל הרכבים.

לרכב היברידי ניתנת הנחה בסכום קבוע של 520 ₪.

רשות המיסים מפרסמת באתר הרשות באינטרנט את המחיר לצרכן ואת סכומי שווי השימוש שלהם לכל דגמי הרכבים (גם במתכונת של קובצי אקסל).



עשוי להטיל הוצאות רבות ועומס כספי כבד בעל כורחו של הורה שלא רצה בכך. אך השיקול של טובת הילד גובר על היגיון זה. זכותו של כל הורה למלא את חובותיו בדרך הנראית לו כנכונה וראויה. זכותו לבטא בגישתו לילדיו את השקפת עולמו ואורחות חייו. יחד עם זאת, לא פעם זכות זו מצריכה איזון ומצדיקה התערבות, בכדי לתת לילד טיפול נפשי שהוא זקוק לו. זו זכותם של הילדים וחובתם של ההורים.

בתי המשפט ציינו כי לא בכל מקרה תיידרש חוות-דעת פסיכולוגית עוד בטרם ייתן השופט החלטה אם לצוות על מתן טיפול פסיכולוגי לילדים. לעיתים יכול הוא לעשות זאת על יסוד התרשמות מהחומר שלפניו או לאחר שמיעת עדויות של אחרים. הדבר יעשה ברגישות וככל האפשר כך שהילד לא יפגע מעצם הדיון בבקשה.

הנה כי כן, עוד מעגל נסגר בין פסיכולוגיה ומשפט למען בריאות הנפש של הילדים.



ספרים רבותיי ספרים

במרכז לטיפול נפשי, שבראשו עמדה המחברת. לא מצאתי בספר חידוש רב, אך הוא כתוב בבהירות ובדרך מתודית, מקיפה, תוך הצגת תיאורי מקרים, ועל כן ניתן ללימוד וליישום.

האומץ להחליט ולפעול, קבלת החלטות אצל היחיד והקבוצה שלמה קניאל הוצאת רמות – אונ' ת"א, 2010

קשה לחשוב על כך, שהחלטה דורשת אומץ. תהליך קבלת החלטות הוא כה בסיסי להתנהלותנו, במודע ושלא במודע.

פרופ' קניאל מפנה את הזרקור בספר לתהליך בסיסי זה, בהקשרים שונים, ומציג לנו אנליזה מבנית, צעד אחר צעד, של התהליך, אצל היחיד, ובמצב קבוצתי.

חלק מן הצעדים ידועים לנו: איסוף מידע, בניית חלופות,

בחירת החלופה הטובה ביותר. יש נושאים מוכרים פחות: תהליכים פנימיים המסייעים בקבלת החלטה (דיבור פנימי, דמיון מנטאלי).

נסקרות התכונות האישיות המשפיעות על קבלת החלטה, רגשות, צרכים, הטיות, אקראיות וקבועות.

פרקו האחרון של הספר הוא המאלף ביותר - ללמוד וללמד קבלת החלטות: ניתוח בדיעבד, בחינת התוצאות, הבנת הטעויות, תיקון לעתיד.

מאז מחקריהם של כהנמן טברסקי ז"ל לא קראתי אינטגרציה מלאה שכזו.

אכן, יש מה ללמוד. לכל אחד מאיתנו.

SEE FAR CBT, פרוטוקול לטיפול בהפרעות חרדה ופסיכו-טראומה במרחב הפנטסטי באמצעות קלפים טיפוליים מולי להד ומיקי דורון הוצאת משאבים 2009

כמו שאומרים: "סוף-סוף הספר!" לאחר שנים של הוראת טכניקה טיפולית זו בקורסים שונים, יוצא ספר, כרוך, מסודר, שאפשר לקחתו ביד ולצאת איתו לטיפול.

ליתר בטחון, לפני שניגע בטיפול, כולל הספר רקע תיאורטי, המגדיר

בין מהדורה למהדורה, צברתי הפעם מגוון מרתק של ספרים, כל אחד מתחום שונה ומיוחד של הפסיכולוגיה. לא מכולם נהנית, אבל בהחלט מצאתי עניין בכל אחד מהם.

כלא המשאלות סם ש. רקובר הוצאת כרמל, 2009

מה קורה למתאגרף, השואף להיות הטוב בעולם, ואינו מצליח? למרות מאמציו הבלתי נלאים, הוא אינו עומד בדרישות עולמו התחרותי, והוא מידרדר. כשהוא מגיע לתהום המשבר, הוא מביע משאלה: להיות מדען.

מה קורה למדען, המשקיע את כל אנרגיית קיומו ב"מגדלים של מחקרים", נדבך אחר נדבך, אותם הוא מתעד במאמרים, שהוא נאבק לפרסם בכתבי-עת יוקרתיים. אך לבסוף, הוא שהם

חסרי-משמעות וערך, שאינם, כפי שציפה, פורצי-דרך... ובצד זה, חיי האישיים והרגשיים מוצפים עומסי רגשות מתפוררים... ומה רוצה איש-מדען זה? לחיות בשקט, כאיש פשוט. להיות פקיד.

אחרי "להבין חתול", ספרו הקודם של פרופ' רקובר, גם ספר זה, הכתוב בהומור מתובל באירוניה, מעלה שאלות כבדות-משקל בחיינו: מה אנו רוצים? מה דוחף אותנו? מה הם גורמי אי-הנחת האין-סופית של חיינו? האם ניתן לגבור עליהם? ספר מאתגר למחשבה עם מסקנות עגומות, אבל בכל זאת משעשע.

ילד ייחודי, הזכות והאתגר לטפל בו רנה לוי, הוצאת "אשלים", 2009

ספר על אוכלוסיית הילדים לקווי-הלמידה: עולמם, חוויית קיומם, התמודדותם עם קשייהם, וההשלכות של קשיים אלה על סביבתם.

הספר מתאר את גורמי הלקות, ביטוייה השונים בכל תחומי החיים (רגשי, משפחתי, חברתי) ואת הצרכים הטיפוליים של ילדים אלה.

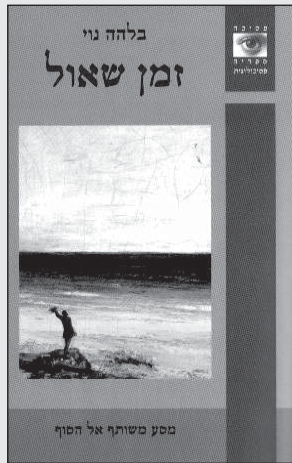
בחלקו השני של הספר, מוצג מודל טיפולי - מודל להתערבות משולבת, שפותח בשרות הפסיכולוגי-חינוכי בירושלים, ויושם



כיצד עושים מדע מדויק בחקר האדם. בניסוח אחר, בספר זה נשאף ללמוד מפרויד כיצד יש לחקור את האדם וכיצד עלינו להתמודד עם השאלות והבעיות הספציפיות שחקר האדם מעלה" (עמ' 9-10).

זמן שאול, מסע משותף אל הסוף בלהה נוי הוצאת מודן (פסיכה), 2010

תיעוד מצמרר של פרק חייו האחרון של ד"ר שבתאי נוי, אשר נפל קרבן לסרטן מוח אלים, על-ידי אשתו, ד"ר בלהה נוי.



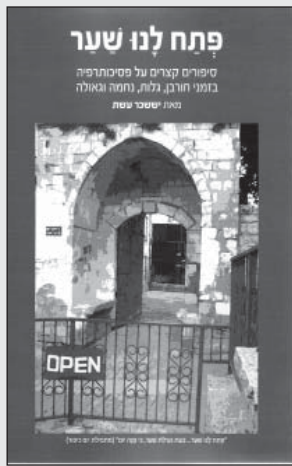
הספר יורד לרישום קפדני של פרטי-פרטים, מאז התגלות המחלה ועד סופה המר, של התהליך הרפואי, ניהול הטיפולים בחולה בבית-החולים ובבית, התארגנות המשפחה והחברים לסיוע.

הספר מהווה מסמך מאשים כלפי המערכת הרפואית, שאינה מנסה ואף אינה יודעת להתייחס לחולה ברצינות ובכבוד הראויים. נחשפים גם הקשיים הבנאליים לכאורה, אך כה מכבידים, בעת הצורך להתמודד בבית, בסביבה הרגילה, ובחברה, עם מגבלות ונכות. הרבה כאב, כעס ומרירות טמונים בו.

תעודה עצובה וכואבת. קשה מאד לקריאה.

פתח לנו שער, סיפורים קצרים על פסיכותרפיה בזמני חורבן, גלות, נחמה וגאולה יששכר עשת סטודיו צפיר-הוצאה לאור, 2009

מחרוזת של סיפורים קטנים מחדר הטיפולים. רגעי משבר, פרשיות דרכים. רגעים בהם האדם מחפש משמעות ואילן גבוה להיתלות בו. אבא/אמא מהם אפשר לשאוב נחמה ואמונה.



עשת מאיר את תהליך הטיפול באור התיקון האמוני, ברוח מקורות היהדות. יציאה ממשבר היא פתיחת שער, שער לתקווה, להתבוננות פנימית, לגיוס כוחות, למציאת האמונה, כמשאב מחזק.

כה אנושי, כתוב יפה, נוגע ללב, חכם ומחזק.

מהי טראומה, כיצד היא מתרחשת ומתקבעת בגופנו, מהי הפרעת PTSD האימתנית. איזה סוגי טיפולים ידועים ב- PTSD? מודל הטיפול ב- SEE FAR CBT מוצג בפרוטרוט, ובפשטות של מרשם קולינארי, על השלבים השונים, פגישה אחר פגישה. כבונוס, אנו מקבלים נוסחי שאלונים שמומלץ להעביר (שאלון לאינטייק, שאלון לאבחון דיכאון), נוסח דפי הסבר למטופל, הנחיות למטופל, בגישה "עשה זאת בעצמך" (כגון: דיבור פנימי, הרפיה, דמיון מודרך). לא נותר אלא להסיר את הכובע בפני המחברים, ולומר: תודה! ספר חובה לכל פסיכולוג!

אדם לאדם ראי, המדע החדש של תקשורתנו עם אחרים מרקו יקובוני הוצאת דביר, 2009

שאלת הבנת האחר, יכולת ההזדהות האופיינית לבני-אנוש, האמפתיה, לא הייתה מוסברת עד כה. לאחרונה, התפתחה תיאורית "נירוני הראי" – ניירוני המאפשרים את החיקוי, כמסבירה הן את היכולת האלו והן את חסר היכולת, במקרים של הליקוי האוטיסטי. הספר מתאר את התופעות המבטאות את תפקודי ניירוני הראי, ואת הכישורים שניירוני



אלה מאפשרים לנו לפתח, כבסיס לקיומנו האנושי והחברתי. מרקו יקובוני הוא ניורולוג-חוקר בביה"ס לרפואה של אוני' קליפורניה בלוס-אנג'לס. מרתק!

פרויד והפסיכיאטריה, על "מחקרים בהיסטריה" שאול חיימוביץ הוצאת רסלינג, 2010

הספר מתבסס על נתחים מתוך עבודת הדוקטורט של המחבר, בהנחיית פרופ' עמנואל ברמן. התיזה שמנסה ד"ר חיימוביץ לקדם בספרו היא, כי המהפכה המדעית של פרויד "לא הובנה כראוי" (עמ' 9). מטרת הספר היא, על כן, "לשמש דוגמה ראשונה להתייחסות פרשנית לכתבי פרויד המנסה ללמוד ממנו



התערבות פסיכולוגית ו"טיפול פסיכו-תרפויטי" מתוך התייחסות לקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל – 2004

לאחרונה הונחו על שולחנה של ועדת האתיקה פניות העוסקות בשאלות אלו פסיכולוגים, בהתאם למסלול התמחותם, רשאים להציע טיפול פסיכולוגי. בפניות האלו מתבלטת אי-בהירות ביחס להבחנות בין "פסיכותרפיה", "טיפול פסיכולוגי" ו"טיפול נפשי", כשמטרת אלו בין השאר היא להגדיר את העיסוק, ובאמצעות הגדרה זו להקל על ההכרעה בדבר ההרשאה למי מותר לעסוק ובמה. ועדת האתיקה ערה לכך שמזה שנים, השיח על אודות הגדרת העיסוק, ובפרט הגדרתו באמצעות המושג "טיפול פסיכו-תרפויטי" כמושג עמום השגור בחוק הפסיכולוגים לא הוביל לניסוח הרשאות מעודכנות, ביחס להתערבויות המקצועיות בהם נוקטים פסיכולוגים, זאת על-פי התמחותם. בנוסף הוועדה ערה להיעדר שיטתיות בהגדרת ההתמחויות בפסיכולוגיה, כשכל התמחות מוגדרת בדרך שונה. הגדרות עיסוק עמומות לצד הגדרת התמחויות לא שיטתית, גרו לאורך שנים מחלוקות בלתי פתירות ולפגיעה בסולידאריות שבתוך קהילת הפסיכולוגים. פגיעה זו אינה עומדת בקנה אחד עם כללי האתיקה לפיהם: "פסיכולוגים יעשו כל שביכולתם לשמירה על כבוד המקצוע, כבודה של הקהילה המקצועית ולסולידאריות בתוכה תוך מחויבות לקוד האתיקה". לפיכך מצאה הוועדה לנכון להביא השגותיה לפניות אלו מעל דפי פסיכו-אקטואליה. ברשימה זו אין אנו שמות עצמנו כפרשניות של חוק הפסיכולוגים. כוונתנו היא להאיר על שני כשלים אפשריים המונעים הכרעה בדבר ההרשאות להתערבויות הפסיכולוגיות השונות למומחים השונים, ואשר עלולים לגרום למועדות אתית. הכשל הראשון נוגע כאמור להגדרת המומחיות שאינה אלא כתיאור חלק מהזהות המקצועית, והשני שאמור לנבוע מתוך אותה הגדרה הנוגע לתיאור העיסוק.

הגדרת המומחיות והזהות המקצועית:

מוצא הזהות המקצועית של כולנו הוא היותנו פסיכולוגים. פסיכולוגים באשר הינם, רשאים לעסוק בהתערבות פסיכולוגית, הכוללת כפי שיפורט רשימת עיסוקים מקצועיים.

אני, פרויקט מיתוג, אינדיבידואליות ומשמעות בעידן הגלובלי
קרלו שטרנגר
הוצאת כנרת, זמורה-ביתן, דביר,
2010

קרלו שטרנגר הולם בנו עם ספר נוסף בסדרת "עיצוב האני". שטרנגר טובע בספר זה מושג חדש: "הומו גלובליס" = אזרח הכפר העולמי, אותו הוא מנגיד עם האינדיבידואל. זה בצד זה, הם הופכים לתרבות של המדרגת את



ה"רייטינג" האישי על בסיס של הצלחה כלכלית ו/או סלבריטאיות.

בד בבד עם התפרקות זו, ממשיך להתקיים החיפוש אחר משמעות: דרך גישות של רוחניות או, נכון יותר פסאודו-רוחניות, או דרך גישות של טיפולי SELF-HELP.

שטרנגר מסיים למעשה בעצה, להחזיר את הגלגל אחורה: לחזור לבנות את הזהות האישית על בסיס ערכים אקזיסטנציאליים ואינטלקטואליים ידועים ומבוססים:

פיתוח תפישת עולם הנשענת על חשיבה פוליטית מעמיקה, בחינת יסודות המדע והאמונה הדתית, גיבוש מטרות חברתיות ראויות.

ספר שלא משאיר את הקורא אדיש. מאתגר.



רק פסיכולוגים עוסקים בהתערבויות הפסיכולוגיות השונות וטוב יהיה שעיסוקם יוגדר באמצעות מונחים המייחדים את הפסיכולוגיה, כמו המונח טיפול פסיכולוגי. לעמדה זו תהייה תרומה פנימה אל הקהילה המקצועית לגיבוש הזהות המקצועית, והחוצה – אל קהל הלקוחות, המוגדרים בקוד האתיקה כ"אלו המבקשים או מבקשים עבורם התערבות פסיכולוגית", אשר יובהר להם בדרך זו מה היא ההתערבות הפסיכולוגית, בשונה מהתערבויות שאינן פסיכולוגיות. לקהל זה, כמו גם לנו, אמור להיות ברור כי לטיפול פסיכולוגי ולכל ההתערבויות המקצועיות שלנו יש ייחוד, וזאת לו רק בשל תהליך ההכשרה שלנו אשר באורכו והעמקתו אינו דומה למקצועות טיפוליים רבים המוצעים היום לקהל הרחב.

לסיכום: גם אם לעת-עתה אין מתודה המאחדת את הגדרת ההתמחויות השונות, הרי שהודות להגדרת הפעולה המקצועית כ"התערבות פסיכולוגית" אנו כבר היום יכולים לנהוג על-פי קוד האתיקה שברשותנו הן בעשייה המקצועית והן בדרך הצגתה וזאת מבלי לפגוע בחובתנו להציג עצמנו כמצוין בקוד באופן כן ואמין. פסיכולוגים אמורים לזהות עצמם כפי שהינם – פסיכולוגים ולציין את התמחותם בפסיכולוגיה, ומתוך זהות זו עליהם לעסוק רק בהתערבויות הפסיכולוגיות התואמות את מומחיותם, הכשרתם ומיומנותם. פסיכולוג ללא התמחות בפסיכולוגיה ראוי שיציג עצמו ככזה וימנע מעיסוק בהתערבות מקצועית המייחדת את אחת מההתמחויות בפסיכולוגיה. אם אותו פסיכולוג, מציג עצמו למשל כ"פסיכולוג מגשר" הרי שהוא מטעה ופועל באופן לא ראוי מאחר ואין התמחות בפסיכולוגיה הנקראת גישור. אין מניעה שפסיכולוגים יוסיפו לארגז הכלים שלהם עיסוקים שהם מחוץ לפסיכולוגיה ושאינם ייחודיים לפסיכולוגים אך זאת רק בתנאי שגם אז הם פועלים בהתאם למי שהינם – פסיכולוגים השוקדים על אורחות התנהגות מקצועיות/אתיות.

ועדת האתיקה:

ד"ר רבקה רייכר עתיר - יו"ר
גב' יונת בורנשטיין בר-יוסף
גב' נאוה גרינפלד
גב' חנה האושנר-פורת
גב' נגה קופלביץ'

אדם שאינו פסיכולוג על-פי החוק, לאמור שאינו רשום בפנקס הפסיכולוגים אינו רשאי לעסוק בהתערבות פסיכולוגית. התערבויות אלו מורשות אך ורק לנו – הפסיכולוגים אך זאת בכפוף למרכיב מהותי בזהותנו המקצועית, היינו: התמחותנו.

באשר למומחיות המגדירה את הזהות התוך-מקצועית יש מקום להסב את תשומת הלב לכך שבהגדרות המומחיויות המנוסחות בחוק הפסיכולוגים ובתקנות, עולה סיבוך מצער הטמון בהיעדר מתודה. יש התמחויות שזהותן טמונה בגיל הלקוחות, יש שבמערכת בה נערכת ההתערבות המקצועית ויש שבפעולה המקצועית. כך למשל ההתמחות בפסיכולוגיה התפתחותית מוגדרת בין השאר על-פי גיל: תינוקות, פעוטות וילדים ואילו ההתמחות בפסיכולוגיה שיקומית מוגדרת על-פי עיסוק – אבחון ושיקום. ההתמחות בפסיכולוגיה רפואית מוגדרת על-פי התמקדותה בתהליכי גוף-נפש בהקשר למחלות ופגיעות גופניות ואילו החינוכית על-פי המערכת בה עובדת – המערכת החינוכית. בהמשך לכך ההתמחות החברתית-תעסוקתית-ארגונית, באמצעות המושגים של יחסי הגומלין בין הפרט לבין הקבוצה והארגון, וההתמחות הקלינית באמצעות העיסוק: פסיכותרפיה ואבחון, ובאמצעות גיל: ילדים נוער מבוגרים. היעדר שיטתיות בהגדרת ההתמחויות השונות מבנה בלבול בזהות המקצועית הפסיכולוגית הספציפית ובלבול זה וודאי שאינו תורם לחזותה של הפסיכולוגיה מול הלקוחות או לסולידאריות שבין חבריה. יש מקום לגבש שיטה בהגדרת ההתמחויות כשמתוך הגדרה זו יוגדרו גם ההיתרים להתערבויות הפסיכולוגיות השונות. אולי בדומה למודל הרפואי שם ההתמחויות מוגדרות בין השאר באמצעות אוכלוסיית היעד של המטופלים.

על ההתערבות המקצועית:

התערבות זו מוגדרת בקוד האתיקה כ"טיפול, אבחון, הערכה, שיקום, ייעוץ, או הדרכה מקצועיים בתחום העיסוק בפסיכולוגיה". מתוך הזהות המקצועית הזו הפסיכולוגית, ומתוך הגדרת ההתערבות, פסיכולוגים רשאים להציע טיפול, אבחון, הערכה, שיקום או הדרכה בראש וראשונה בשל היותם פסיכולוגים. בהמשך לכך ראוי שההתערבות הפסיכולוגית על סוגיה השונים תהייה בהתאם למומחיותם, הכשרתם ומיומנותם. נכון שבמצב כפי ששורר היום בארץ רבים שאינם פסיכולוגים יכולים לעסוק בפסיכותרפיות על סוגיהן וכליהן השונים והמגוונים, המשיקות להתערבויות הפסיכולוגיות. אך אין אחד שרשאי לטעון שהוא עוסק בהתערבות פסיכולוגית, היינו בטיפול פסיכולוגי, אבחון פסיכולוגי וכד' אם אינו פסיכולוג כמוגדר בחוק.

נראה שנכון יהיה לייחד את העיסוק בפסיכולוגיה כמו-גם את הטיפול הפסיכולוגי וההתערבויות הפסיכולוגיות השונות לפסיכולוגים בלבד וזאת תוך הבלטת ייחודה של זהות זו והרשאות העיסוק הנובעות ממנה. מתוך עמדה זו

פינת הפרופיל האישי

**בעריכת שרית ארנון לרנר,
פסיכולוגית תעסוקתית בופחית**

יום עבודה אופייני עם נינה סולימן, ראש ענף מערך מדעי ההתנהגות, סג"ד, שירות בתי הסוהר



**פסיכולוגים מעניינים ו/או עם תפקיד מעניין, שמעוניינים להופיע
בפינת הפרופיל האישי, מוזמנים לשלוח מייל לשרית ארנון לרנר
sarit.arnon@gmail.com**

06:10 – השעון מצלצל. מעביר ל: תזכורת בעוד 10 דקות... קמה, צריכה למשוך את הדקות הראשונות לעצמי, להעביר בראש את המשך היום, לתכנן... הקפה בספל, לובשת מדים חושבת שוב שלפחות את השאלה של "מה ללבוש היום?" שרות בתי הסוהר חסך ממני. כראש ענף מדעי ההתנהגות (ממד"ה) לא רק שאני מופיעה לעבודה במדים, אלא גם בהיותי מפקדת אני צריכה להראות דוגמה אישית בייצוגיות... "מצחיק", אני חושבת " בצבא הדרכתי טיולים בחברה להגנת הטבע והייתי הכי רחוקה ממדים שאפשר ועכשיו בגיל 40, עם 3 ילדים אני פתאום מערכתית ומסגרתית להפליא..."

טוב, הגיע הזמן להעיר את השלישייה, סליחה, הרביעייה, גם בעלי חלק מהעניין... כמו כל אמא – סנדוויצ'ים על-פי העדפה אישית, תה ועוגיות, לא לשכוח את המפתח בתיק, לבדוק שהילדה הכניסה הכול לקלמר, להכין את התלבושת לג'ודו לגדול ולזכור לשים בגדים להחלפה בתיק של הקטן (בדיוק התחילו גמילה בגן). בכוחות משותפים אנו מפזרים את הילדים למסגרות ונוסעת לעבודה.

אז ככה: הזכרתי כבר את תפקידי ראש ממד"ה בשרות בתי הסוהר. בהשכלתי פסיכולוגית קלינית, במהלך ההתמחות (כי הרי צריך גם להתפרנס...) עבדתי במכון "תיל" לאבחון תעסוקתי ומזה 11 שנה אני בשב"ס, עוסקת בפסיכולוגיה ארגונית של סגל. בתחילה בחצי משרה, לצד ההתמחות. כשעברתי את בחינת ההתמחות הקלינית עמדתי בצומת החלטה לגבי ההמשך, כאשר ברור היה שהפנטזיה היא קליניקה פרטית לצד משרה ציבורית כלשהי. בעודי מתלבטת, הציעו לי לעלות למשרה מלאה "זמנית" בשב"ס לטובת מיונים רבים. עשיתי חישוב של: תינוקות קטנה בבית, הדרכה, ביטוח, שעות עבודה והסכמתי. ה"זמני" הזה היה לפני כ-7 שנים, כאשר לפני 3 שנים התמניתי לראש ענף מדעי ההתנהגות. אז תעודת ההתמחות בקלינית ממתינה בבית והעיסוק היום-יומי הוא ארגוני-ניהולי לחלוטין.

07:50 – מגיעה למשרד, עוברת על דואר: בקשה ממפקד בית סוהר מסוים לסדנה לגיבוש משמרות הביטחון, יעוץ ארגוני למפקד אחר בכניסה לתפקיד, בקשה לעריכת סקר שביעות רצון לעובדי מגזר הטיפול, בניית מערך מיון ואבחון לתחום המודיעין, הנחיית נציב לבניית כלי הערכת ביצוע חדש. אני בתפקיד 3 שנים ונדמה כאילו אנחנו נמצאים ב"סטארט-אפ" מטורף של פסיכולוגיה תעסוקתית. מזל שיש לי צוות מצוין של פסיכולוגים צעירים, מוכשרים וחרוצים ביותר.

שרות בתי הסוהר הוא ארגון ותיק, אשר בשנים האחרונות הכפיל ושילש את גודלו, עם העברת מתקני כליאה צבאיים ומשטרתיים. סגל העובדים

דינה קזורר ז"ל

דינה קזורר ז"ל, הלכה לעולמה יומיים לפני חג הפסח.

דינה הייתה ציונית נלהבת, אשת חינוך, אשת טיפול בכל רמ"ח אבריה. דינה הגיעה למעמד של פסיכולוגית חינוכית וקלינית, והדריכה בשני התחומים. את עיקר דרכה בתחום הקליני עשתה בעליית הנוער ובביה"ח בבאר-יעקב.

דינה קידמה את הפסיכותרפיה בפסיכולוגיה חינוכית ואת ייחודיות הטיפול של הפסיכולוג החינוכי. היא עשתה זאת דרך ההדרכות הרבות שהעניקה למתמחים, באמצעות קורסים רבים בתחום הפסיכותרפיה, אותם לימדה בביה"ס הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית ובהשתתפותה ובהובלתה בפרוייקטים ייחודיים במערכות החינוך. כבר לפני יותר מעשור שנים פיתחה תוכניות התערבות ומניעה עם פרופ' אורבך בתחום האובדנות ויישמה זאת בבתי ספר תיכוניים בעיר ת"א-יפו. דינה הייתה בין המובילים בתוכנית התערבות מקיפה במערכת תיכון, שאוכלוסייתו מכילה תלמידים יהודים וערבים. על עשייה זו זכתה היא והצוות שפעל עימה ב"פרס אתגר" עירוני על עשייה מעל ומעבר למצופה.

דינה הקימה מדור בשפ"ח ת"א-יפו למתן פסיכותרפיה לילדי פנימיות וילידי חינוך מיוחד. המדור התפתח והגיע לרמה גבוהה מאד תחת ניהולה, ונמצא על סף ההכרה להתמחות קלינית.

דינה ניהלה עם בעלה ארנסטו, פסיכולוג קליני בכיר, חיים זוגיים מלאים, יפים להפליא והיו בעלי תוכניות רבות לפרק השני של חייהם בצאתם לגמלאות. דינה לא הספיקה לממש חלק זה בחייה וממש על סף הפרישה חלתה ונפטרה.

דינה הניחה אחריה מורשת נפלאה, עשירה ומעניינת שאין ספק שאלו שנהנו מקרבתה יישאו זאת בתוכם ויפתחו זאת הלאה.

משה אלון

מנהל שפ"ח ת"א-יפו

בשב"ס מורכב מאנשים מסורים, מחויבים מאד לעבודתם ומאמינים במטרת הארגון. עם זאת, העבודה היום-יומית עם אסירים, שהנם אנשים אשר לרבים מהם תקופת הכלא היא נקודת השפל של חייהם, מציבה אתגרים לא פשוטים לסגל. לאתגרים אלה אנו מנסים לתת מענה: כבר במיון הראשוני לארגון, להכניס רק את המתאימים ביותר, לספק כלי הערכה מתאימים להערכת הביצוע, לפתח כלי מחקר שיעמדו לרשות המפקדים בקבלת ההחלטות ולייעץ בתהליכי שינוי, התפתחות ובעיות משבר. על אף שפסיכולוגיה תעסוקתית קיימת בארגון מזה כ-10 שנים, בשנים האחרונות בשל הקפיצה בהיקף ובגיוון, התחושה היא של יצירה ובניית משהו חדש לגמרי. גופי ממד"ה קיימים בצבא ובמ"י שנים ארוכות ולשמחתי מצאתי אצלם תמיד נכונות לשתף בידע ולסייע.

יום העבודה חולף בין פגישות עבודה, התייעצויות, ישיבות עם אנשי הצוות שלי ועם גורמים נוספים בארגון.

12:30 – פגישה במפקדת מחוז מרכז, דיון סטאטוס של תכנית "העצמת הסוהר" פרויקט דגל בתחום הייעוץ הארגוני, הבא לעודד מצוינות בקרב מפקדים לפיתוח תכניות שיפור והעצמת הסגל ביחידות השונות.

15:00 – כניסה יחד עם פסיכולוגים חדשים לסיוור בכלא במסגרת מערך מיון חדש לסוהרים לפני גיוס, הכולל פרק חדשני של שהייה בת מספר שעות בכלא כדי "לספוג את האווירה".

16:45 – מתחילה להתארגן לצאת הביתה. מסדרת כמה דברים למחר. לוקחת הביתה מסמכים שצריך לסיים, מצגת להדרכת כלי הערכה...

17:15 – אוספת את הקטנים ומגיעה הביתה. טלפונים מהעבודה מגיעים עד 19:00. גבולות זה דבר חשוב... בין לבין מקלחות, שעורי בית, חוגים, ארוחת ערב, חיבוקים ופינוקים...פיהוק... עוד אחד...

22:00 – הילדים ישנים. נחתי. פעמיים בשבוע לפחות מצליחה לשמור על פעילות אירובית כלשהי. זה חשוב לנפש אפילו יותר מאשר לגזרה... קצת שיחה עם הבעל ואז סוף-סוף יש זמן לחשוב: קוראת מאמר, כותבת חלק מהמטלות שלקחתי הביתה... שולחת לעצמי מכתב במייל לעבודה שיחכה לי מחר בבוקר. העיניים נעצמות... מביטה בשעון – היום הבא במרחק שש שעות שינה בלבד... עוד יום גדוש, מעניין ומתיש עבר. האם הייתי מוותרת על חלק כלשהו בו? כנראה שלא. עם כל העומס והקושי בשילוב בית-עבודה, התחושה של פיתוח, של בניית תחום מקצועי בארגון משמעותי וחשוב אשר לא זוכה תמיד להכרה הראויה לו, היא ללא תחליף. האם יש לי חזון? לקדם את מטרות שרות בתי הסוהר בכלים מתחום מדעי ההתנהגות והפסיכולוגיה בדרך המקצועית והאפקטיבית ביותר. בינתיים – נהנית מכל רגע.



מן האנן דמיה

סקירת מחקרים הנערכים במחלקות הפסיכולוגיה באוניברסיטת וברמקלות
עורכת: איריס ברנט

דפוסי התמודדות של מתבגרים כממתנים את הקשר בין פיגועי טרור לבין בריאות נפשית בקרב מתבגרים ישראלים
ד"ר ארנה בראון-לבינסון
התוכנית לניהול וישוב סכסוכים
אוניברסיטת בן גוריון בנגב

מחקרים בתחום של חשיפה מתמשכת לטרור, הראו שמתבגרים דמוגרפיים וחשיפה אובייקטיבית לפיגועי הטרור מסבירים באופן חלקי ביותר, את השונות במשתני בריאות הנפש. אפיונים אישיים אחרים כמו דפוסי התמודדות, הם משתנים פוטנציאליים להעמקת הידע, בכל הנוגע להבנה התנהגות של מתבגרים המגיבים לחוויות מסוג זה. מטרתו של מחקר זה לחשוף את השפעת דפוסי ההתמודדות על בריאות הנפש של מתבגרים הנחשפים לטרור מתמשך.

במהלך ספטמבר 2003, אחרי שלוש שנים של פיגועי טרור, 913 מתבגרים בגילאים 18-12 מילאו שאלונים במהלך שיעורים רגילים בבית הספר. השאלונים כללו נתונים דמוגרפיים, שאלון אכנבך לנוער, שאלון חשיפה לפיגועי הטרור ולחץ פוסט-טראומטי כמו גם שאלון התמודדות ושאלון בריאות נפש של דרוגטיס.

בקונטקסט של פיגועי הטרור המתמשכים, בנות דיווחו על שימוש רב יותר באסטרטגיות של "פניה לאחרים" ואסטרטגיות "לא יעילות", בעוד מתבגרים בוגרים יותר השתמשו יותר באסטרטגיות של "פתרון בעיות" לעומת הקבוצה הצעירה יותר. בה שימוש היה רב יותר באסטרטגיות של "פניה לאחרים". אסטרטגיות "לא יעילות" היו קשורות בקשר סטטיסטי חזק לסימפטומים פוסט-טראומטיים ולבעיות רגשיות אחרות, בעוד שאסטרטגיות של "פניה לאחרים" היו קשורות לסימפטומים הללו בקשר מתון יותר. ניתוח הנתונים תוך שימוש ברגרסיה הראה שמשתני החשיפה תרמו רבות להסבר השונות של סימפטומים פוסט-טראומטיים בעוד שאסטרטגיות ההתמודדות השונות ניבאו בצורה משמעותית בריאות נפשית, שכללה תסמינים רגשיים ובעיות התנהגותיות.

ממצאים אלו מדגישים שחשוב מאוד לקחת בחשבון משתנים דינמיים כמו הערכה קוגניטיבית (שבאה לידי ביטוי במחקר זה כחשיפה סובייקטיבית) ודפוסי התמודדות, על-מנת להבין תסמינים פוסט-טראומטיים ותסמינים אחרים של בריאות הנפש. יתירה לכך, ממצאים אלו רלוונטיים לפיתוח של תוכניות מניעה והתערבות, אשר יעזרו למתבגרים להסתגל קוגניטיבית ורגשית לאיום מתמשך של סכנה וטרור.

דפוסי התמודדות בקרב מתבגרים: יהודים וערבים ישראלים החשופים לירי טילים
ד"ר ארנה בראון-לבינסון, פחפ' שפרה שגיא, ד"ר גיא חט
התוכנית לניהול וישוב סכסוכים, המחלקה לחינוך
אוניברסיטת בן גוריון בנגב

סכסוכים הם חלק בלתי נפרד ממרקם החיים בארצנו, בחברה, במשפחה, בחיים הפוליטיים ובין מדינות. כיום ההכרה הבין-לאומית בצורך למחקר מתקדם בתחום ניהול וישוב סכסוכים הולכת וגוברת. קיים צורך רב בהכשרת מומחים בניהול וישוב סכסוכים אשר יוכלו להשתלב במערכות המשפט, החינוך, הביטחון, בארגוני חברה ורווחה ובסקטור הציבורי והפרטי.

התכנית באוניברסיטת בן-גוריון פותחה במיוחד על מנת להכשיר אנשי מקצוע וחוקרים, למציאת דרכים לפתרון סכסוכים ומחקר והדרכים לניהולם ולצמצומם, מתוך ההכרה שסכסוכים עלולים להיות הרסניים. דגש מיוחד ינתן ללימודי מניעת אלימות וחינוך לשלום. התכנית מציגה את חקר הסכסוכים והדרכים לניהולם ולצמצומם.

מחקר זה בחן את השימוש באסטרטגיות התמודדות בקרב מתבגרים ישראלים, יהודים וערבים, שנחשפו לירי טילים במהלך מלחמת לבנון השנייה. עוד בחנו את תפקיד הלאומיות, המגדר והגיל כמסבירים מצוקה פסיכולוגית, ואת הדרך בה דפוסי ההתמודדות היו קשורים לבריאות הנפש בכל אחת מהקבוצות. הנתונים נאספו מ-303 מתבגרים (231 יהודים ו-72 ערבים) בגילאי 19-12 שמילאו שאלונים לדיווח עצמי. השאלונים כללו משתנים דמוגרפיים, שאלון של דפוסי התמודדות, מצוקה פסיכולוגית, חרדת מצב, וכעס מצבי. היהודים, כמו גם הערבים, השתמשו בעיקר באסטרטגיות לפתרון בעיות ודיווחו על רמת סימפטומים נמוכה יחסית של משתני תגובות הלחץ. דמיון בין הערבים והיהודים נצפה בשימוש באסטרטגיות של פתרון בעיות, אך לא באסטרטגיות של פניה לאחרים, ובאסטרטגיות הלא יעילות. דפוסי ההתמודדות הסבירו 35% מהשונות בתגובות הלחץ אצל היהודים, לעומת 51% מהשונות המוסברת אצל הערבים. במאמר אנחנו דנים בתוצאות תוך כדי שימוש בתיאוריה האינטראקטיבית, ולוקחים בחשבון שדפוסי התמודדות מתפקדים כאינטראקציה, בין אירוע הלחץ לבין הרקע תרבותי-אישי ממנו מגיע המתבגר.

על החוקרות:

פרופ' שפרה שגיא היא ראש התוכנית לניהול וישוב סכסוכים באוניברסיטת בן גוריון בנגב. מחקריה עוסקים בהתמודדות במצבי לחץ: הגישה הסלוטוגנית, והמושג של תחושת קוהרנטיות. כמו כן, עוסקת פרופ' שגיא במחקרי אורך לגבי תפיסת הנרטיבים ההיסטוריים היהודים והפלסטינים בקרב בני נוער יהודים וערבים.

ד"ר ארנה בראון- לבינסון היא מרצה מן המניין בתוכנית לניהול וישוב סכסוכים באוניברסיטת בן- גוריון. מחקריה עוסקים בתגובות רגשיות והתנהגותיות כמו גם בדפוסי התמודדות של בני נוער במצבי קונפליקט. בנוסף, עוסקת ד"ר בראון- לבינסון בהשפעת תוכניות של חינוך לשלום על מתבגרים ישראלים.

ornabl@bgu.ac.il

**חוקרים המעוניינים לפרסם את תקצירי מחקריהם ותוצאות המחקרים כאן
מוזמנים לפנות לאיריס ברנט berenti@012.net.il**



הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

רח' פרישמן 74 א' תל-אביב 64375 טל: 03-5239884, 03-5239393, פקס: 03-5230763

מען למכתבים: ת.ד. 11497 ת"א 61114

E-mail: psycho@zahav.net.il

*עמותה רשומה